

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

3/2015

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

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 РФ

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. И. Аизман, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. О. Агавельн, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Д. Ю. Ануфриева, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск
Н. Я. Болшуннова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск
И. П. Матханова, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. I. Aizman, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk
N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
D. U. Anufrieva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk
I. P. Matkhanova, Dr. Sci. (Philol.), Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. В. Алехина, кандидат психол. наук, доцент, Москва
Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Гэри Банч, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)
И. Л. Беленок, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)
С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

V. A. Adolph, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow
E. I. Artamonova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow
R. M. Asadulin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ufa
Gary Bunch, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)
I. L. Belenok, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
I. D. Bekh, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
M. A. Galaguzova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ekaterinburg

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
А. Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Ю. В. Койнова-Цёлнер, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)
Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Москва
В. Я. Сinenko, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Т. В. Склярлова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Учредитель: ФГБОУ ВПО
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу «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.
Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2015
© Сибирский педагогический журнал, 2015

Е. В. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

А. Д. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

А. Zh. Zhafyarov, Dr. Sci. (Phys. and Mathem.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

Ju. Koynova-Tselner, Dr. Sci. (Philos.), Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)

N. E. Kasatkina, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Kemerovo

А. К. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

А. Г. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

V. M. Lopatkin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul

А. В. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

А. Ya. Nine, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

А. М. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Moscow

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Founder: FSBE HPE
“Novosibirsk State Pedagogical University”
The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)
The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.
Subscription index in the directory “Mail of Russia” 32358
Subscription index in “Rospechat” 40633
“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing
Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBE HPE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2015
© Siberian Pedagogical Journal, 2015

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ 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 современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

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 основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

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.

“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 “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.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Мудрик А. В.** Социализация у старообрядцев: механизмы и средства..... 8
- Собольников В. В.** Архетипическое обоснование деструктивности в контексте бинарности как структурообразующего принципа..... 15

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Криволапчук И. А.** Педагогическое сопровождение роста и развития детей в процессе физического воспитания 19
- Куршев А. В.** Гражданственность личности как черта характера..... 26
- Молчанова Н. В., Галагузов А. Н.** Социально-педагогическая деятельность по профилактике аддиктивного поведения у детей и подростков 33
- Лопатина В. А.** Трансформация информационной культуры студентов: опыт лонгитюдного исследования 38
- Файзуллаева Е. Д.** Технология совместной деятельности в системе «взрослый – ребенок – ребенок»..... 42
- Золотухин С. А.** Интернет-средства развития информального обучения 48
- Усова М. Т.** Онтологические особенности музыки и музыкальное воспитание..... 52
- Поселягина Л. В.** Воспитание студентов в вузе средствами театра 55
- Кучина С. А.** Основные типы селективной и продуктивной интерактивности художественных и учебных текстов и виды деятельности адресата..... 61

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Морозова О. П.** Развитие профессионально-педагогического мышления учителя в условиях инновационных перемен 68
- Третьякова Н. В., Федоров В. А.** Многомерный анализ качества профессиональной деятельности преподавателя высшей школы 74
- Степаненко Л. В.** Российская высшая школа: социальные вызовы времени 79

CONTENS

THEORETICAL MESSAGES

- Mudrik A. V.** Socialization Among the old Elievers: its Mechanisms and Means..... 8
- Sobolnikov V. V.** Archetypal Justification Destructiveness in the Context of Binarity as a Structural Principle.....15

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Krivolapchuk I. A.** Pedagogical Growth Accompanying and Children Development During physical Education Process..... 19
- Kurshev A. V.** Civic Consciousness of the Personality as Trait of Character..... 26
- Molchanova N. V., Galaguzov A. N.** Social and Educational Activities Prevention Addictive Behavior in Children and Adolescents....33
- Lopatina V. A.** Transformation of Information Culture of Students: a Longitudinal Research Experience..... 38
- Fayzullaeva E. D.** The Technology of Cooperative Work in the “adult-child-child” Paradigm 42
- Zolotykhin S. A.** Tools of the Cyber-Space for the Development Informal Learning..... 48
- Usova M. T.** Ontology Essence of Musik and Music Education 52
- Poselyagina L. V.** Theater as a Means of Education of Students..... 55
- Kuchina S. A.** The main types of Selective and Productive Interactivity of Fictional and Educational text and Recipient’s Activity.....61

VOCATIONAL TRAINING

- Morozova O. P.** Development of Professional and Pedagogical Thinking Teacher Changes in the Innovation 68
- Tretjakova N. V., Fedorov V. A.** Multivariate Analysis of the Quality of the teaching profession graduate school.....74
- Stepanenko L. V.** The Russian Higher Education: Social Challenges of the Time 79

СОДЕРЖАНИЕ

- Сайкин Е. А.** Проблема эффективности коммуникаций вузов в образовательном пространстве Сибири..... 83
- Кушченко С. В., Буханцова А. В.** Формирование общекультурной компетентности выпускника вуза..... 88
- Цветкова С. Е., Дюдякова С. В.** Профессионально-иноязычная коммуникативная компетенция будущих инженеров в области кораблестроения..... 91
- Володарская Л. Н., Кольга В. В., Тимохович А. С.** Военно-инженерная подготовка солдат и сержантов запаса в техническом вузе 98
- Леушина О. В.** Инновационный подход к формированию профессиональных компетенций в процессе подготовки кадров для торговли 103
- Елизарова Е. Ю.** Компьютерная обработка и анализ результатов тестирования при обучении студентов по направлению «педагогическое образование» 110
- Saikin E. A.** Problem of Effectiveness of Higher Education Institutions Communications in the Educational Space of Siberia 83
- Kushchenko S. V., Buhantsova A. V.** Formation of Common Cultural Competence of the Graduates 88
- Tsvetkova S. Y., Dyudyakova S. V.** Professional Foreign Language Communicative Competence of would be Marine Engineers..... 91
- Volodarskaya L. N., Kol'ga V. V., Timohovich A. S.** Military Engineering Training of Soldiers and Sergeants Stock Technical University..... 98
- Leushina O. V.** Formation of Innovation Competences in the Process of Professional Training of Trade Specialists 103
- Elizarova E. Y.** Computer Processing and Analysis of Test Results for Students in the Direction of "Teacher Education" 110

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Агавелян Р. О., Агавелян О. К.** Вопросы психологии состояний в специальной педагогике и психологии..... 116
- Кетриш Е. В.** О проблеме инклюзивного образования в сфере физической культуры.. 121
- Мога Н. Д.** Адаптивное физическое воспитание дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата..... 125
- Кетриш Е. В., Андрияшина Т. В.** Исследование отношения будущих специалистов в сфере физической культуры к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования..... 131

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Карпова Л. Г.** Психологические механизмы развития творческих способностей младших школьников 135
- Кавун Л. В.** Особенности обучения методам исследования ценностно-смысловой сферы при подготовке магистрантов-психологов к научной работе 141
- Тараканов А. В.** Дидактическое сопровождение исследований креативности в научной подготовке магистрантов-психологов 146

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

- Agavelyan R. O., Agavelyan O. K.** Questions of Psychology States in Special Education and Psychology..... 116
- Ketrish E. V.** On the Issue of Inclusive Education in Physical Education 121
- Moga N. D.** Adaptive Physical Education for Children of Preschool Age with Disabilities of Locomotor Apparatus 125
- Ketrish E. V., Andryukhina T. V.** Research Related to the Future Teachers to Professional Activities Under Inclusive Education 131

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

- Karpova L. G.** The Psychological Mechanism Development of Younger Schoolchildren of Creativ Abilities 135
- Kavun L. V.** Peculiarities of Learning in Research of Value-Meaning Sphere in Preparing Undergraduate of Psychologists to Scientific Work..... 141
- Tarakanov A. V.** Didactic Support Studies of Creativity In The Scientific Training of Students-Psychologists 146

CONTENS

Виноградова Т. И. Взаимосвязь креативности и индивидуально-личностных особенностей старшеклассников 150	Vinogradova T. I. Correlation of Creativity and Personal Characteristics of High School Students..... 150
--	--

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Глушков С. П., Осипов В. М., Пищалов Е. В. Воздействия ночной нормобарической гипоксии и интервальной гипоксической тренировки на организм атлетов..... 153
Третьякова Н. В., Андрухина Т. В., Кетриш Е. В. Стратегические установки по управлению качеством здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций.... 159
Яковлева И. В., Кониболоцкая Е. И., Колосова Т. И., Шигаева Е. А. Исследование самоорганизации здорового образа жизни студентов вуза в ходе фитнес-тренировок 165
Третьякова Н. В. Комплексная оценка эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций 171
Галынская Е. Н. Модель формирования основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образования детей..... 177

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Джуринский А. Н. Компенсирующее обучение как стратегия качественного общего образования: зарубежный опыт 184

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Фуксон Л. Ю. Интерпретация фрагмента текста как опыт «медленного чтения» ... 193

КРИТИКА. БИБЛИОГРАФИЯ

Пособие, побуждающее к размышлению ... 198
--

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Педагогический профессионализм как предмет теории и практики в современном высшем образовании..... 201
--

НАШИ ЮБИЛЕИ

Ректору НГПУ – 50 лет..... 205
Научные идеи профессора В. А. Адольфа в области педагогических наук..... 210

HEALTH-SAVING ACTIVITY

Glushkov S. P., Osipov V. M., Pishchalov E. V. Effects of Night Normobaric Hypoxia and Intermittent Hypoxic Training on the Body of Athletes 153
Tretjakova N. V., Andruchina T. V., Ketrish E. V. Strategic Guidance on Quality Management of Educational Organizations Student Health 159
Yakovleva I. V., Konibolotskaya E. I., Kolosova T. I., Shigaeva E. A. Research on Self-Organizing of a Healthy Life by Students During the Fitness Workouts..... 165
Tretjakova N. V. A Comprehensive Assessment of the Effectiveness of Educational Organizations to Preserve the Health of Students 171
Galyinskaya E. N. Model of Formation of the Foundations of a Culture of Health Students in Institutions of Additional Education of Children..... 177

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Dzhurinskiy A. N. Compensatory Training as a Strategy for Quality of General Education: International Experience 184

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Fukson L. Y. Interpretation of a Fragment as an Experience of the “Close Reading” 193
--

CRITICISM. BIBLIOGRAPHY

A Manual-Book Which to Energize the Reflection 198
--

SCIENTIFIC LIFE

Pedagogical Professionalism as a Subject of Theory and Practice in the Modern Higher Education..... 201

OUR ANNIVERSARIES

The Rector of Novosibirsk State Pedagogical University – 50 years 205
Professor V. A. Adolf’s Scientific Ideas in the Field of Pedagogical Sciences 210

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 37.0+316.6

Мудрик Анатолий Викторович

Доктор педагогических наук, профессор, чл.-корр. РАО, Московский педагогический государственный университет, amudrik@yandex.ru, Москва

СОЦИАЛИЗАЦИЯ У СТАРООБРЯДЦЕВ: МЕХАНИЗМЫ И СРЕДСТВА¹

Аннотация. Исследования современных старообрядцев свидетельствуют о схожести механизмов и средств социализации у старообрядцев как проявлении устойчивой субкультуры. В статье рассматриваются механизмы и средства социализации у старообрядцев как одно из проявлений раскола; дается характеристика функционирования традиционного и межличностного механизмов социализации в старообрядческом социуме, а также описываются средства социализации в семьях и общинах старообрядцев.

Ключевые слова: социализация, старообрядцы, механизмы социализации, средства социализации, семья, община.

Известные мне исследования современных старообрядцев Южного Алтая [7], Забайкалья [2; 9], Орегона (США) [28], Нижнего Поволжья [5], Хабаровского края [10; 24], Урало-Поволжья [3] свидетельствуют о том, что механизмы и средства социализации у старообрядцев в разных ареалах их проживания имеют много общего и в целом могут рассматриваться как проявления устойчивой субкультуры. Имеются в виду психологические механизмы социализации: импринтинг, подражание, идентификация, экзистенциальный нажим [18], а также выделенные мною социально-педагогические механизмы: традиционный (через семью и ближайшее социальное окружение), стилизованный (через субкультуры), институциональный (через институты и организации общества и государства), межличностный (через взаимодействие со значимыми лицами) [16], и выявленный В. А. Плешаковым механизм киберсоциализации, основным транслятором которого является Интернет [20].

Материалы исследований современных старообрядческих общин позволяют предполагать, что, во-первых, основными социально-педагогическими механизмами социализации старообрядцев являются традиционный и межличностный (непротиворечиво встроенный в традиционный), а во-вторых, стилизованный механизм, исто-

рически синкретичный с традиционным, в последние десятилетия обособляется и становится специфичным для молодых старообрядцев. Что же до институционального механизма, то он если и действует, то весьма ограниченно, оказывая знаниево-инструментальное влияние, ибо школа и какие-либо другие организации (хозяйствующие субъекты и пр.), с которыми имеют дело старообрядцы, в ценностном аспекте для них нерелевантны.

Традиционный механизм социализации приводит к усвоению человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего социального окружения. Их усвоение происходит, как правило, неосознанно, с помощью запечатления, некритичного восприятия господствующих стереотипов (т. е. с помощью психологических механизмов импринтинга, экзистенциального нажима, подражания, идентификации) [17]. Этот механизм действует в процессе социализации всех людей, но в случае старообрядцев он приобретает весьма любопытные специфические черты.

Старообрядцы живут довольно замкнутыми семьями и общинами. Закрытость не столько территориальная (хотя есть и такая), сколько социально-психологическая и, как следствие, социально-педагогическая. Они

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00258.

очень ревностно оберегают приватность своей жизни, но не столько персональную, сколько семейную и общинную [2]. Впрочем, как отмечают некоторые исследователи, степень декларируемой закрытости общины не всегда совпадает с реальной [3]. Семьи старообрядцев, как правило, включают несколько поколений, многодетны, 9–12 детей типичны (хотя в ряде ареалов в последнее десятилетие их количество уменьшается). В общине обычно три – пять родственных семей образуют своеобразные кланы. В то же время в некоторых ареалах, например в Верхокамье, исторически сложились общины, состоящие из нуклеарных семей, тесно связанных традицией взаимопомощи [3].

Известные мне материалы позволяют сделать вывод о том, что традиционный механизм социализации эффективно функционирует в старообрядческих общинах и в семьях, как на витальном, так и на ментальном уровнях.

Витальные (букв. – *жизненные*, в нашем случае эколого-физические и бытовые) особенности жизненного уклада старообрядческих семей влияют на социализацию их членов в различных аспектах. Доступные материалы позволяют обозначить ряд из них. Так, исследователи подчеркивают типичную для старообрядцев скрупулезную заботу о чистоте тела, одежды, обуви, жилища, посуды (в семье, кстати, есть отдельная посуда для посторонних – «людская» кружка, тарелка). Особое внимание уделяется порядку в хозяйственных помещениях, во дворе. Все это усваивается детьми, ибо с самого раннего детства они включены в быт семьи в соответствующей возрасту активной позиции.

Пища старообрядцев, во-первых, имеет домашнее происхождение (если я правильно понял соответствующие фрагменты описаний их жизни), во-вторых, меню очень тесно увязано с церковным календарем (посты, постные дни), в-третьих, на употребление некоторых продуктов наложен запрет (кофе, чай, казенное спиртное и др.). Дети очень рано приобщаются к семейным традициям потребления пищи, усваивая все, что с ними связано: научившемуся сидеть ребенку сразу полагается определенное место за обеденным столом в виде стула-креслица с подлокотниками и на высоких ножках, чтобы ребенок ощущал себя как бы равным со всеми и пр. [Подроб. см.: 14].

Старообрядцы не признают официальную медицину. У них сложились способы домашнего лечения различных болезней. Дети очень рано учатся собирать лечебные травы, а девочки перенимают у взрослых женщин умение готовить из них различные снадобья, попутно усваивая, когда и как ими следует пользоваться.

Теперь ряд соображений о *ментальном уровне* социализации старообрядцев. Ментальность – понятие, введенное в начале XX в. французским ученым Люсьеном Леви-Брюлем, которое не имеет общепринятого определения. Его можно толковать как глубинный духовный склад, совокупность неосознанных коллективных представлений. Ментальность во многом определяет отношение членов некоторой общности к труду и специфические традиции, связанные с трудовой деятельностью; представления об удобствах быта и домашнем уюте; каноны семейного счастья и взаимоотношений членов семьи с другими членами общности; нормы полоролевого поведения и пр. [6].

Ментальность, проявляющаяся в жизни семьи и общины, определяется, с одной стороны, этико-религиозной доктриной старообрядчества, а с другой – сложившимися нормами так называемого обычного права. Известные мне материалы позволяют говорить о специфическом отношении старообрядцев к труду как важнейшей составляющей их ментальности.

Здесь уместно привести суждение Валентина Распутина, не понаслышке знающего предмет разговора: «Старовер не курил, не пил вина, а в Сибири и чай пили лишь из трав и кореньев, строго соблюдали посты и моральные уставы, и лишь в одном не знал воздержания – в работе» [23]). В подтверждение приведу слова другого свидетеля: «Они (старообрядцы – рабочие леспромхоза. – А. М.) природные силачи, вручную кряжевали и штабелевали леса в два раза больше, чем бригады леспромхозовских рабочих, использующие лошадей» [14, с. 108].

Трудовая этика старообрядцев и поныне включает в себя убежденность в необходимости ежедневного упорного труда, ибо, как уже отмечалось, это рассматривается этико-религиозной доктриной как важное средство спасения веры и души. Не менее важными считаются честность, настойчивость, акку-

ратность, бережливость, исполнительность. (Поневоле возникают параллели с протестантской этикой Макса Вебера, особенно если вспомнить о внушительных достижениях старообрядцев в сфере экономики до катастрофы 1917 г.) Человек, вырастающий в кругу людей, следующих подобной этике, не может не усвоить ее и на вербальном, и на инструментальном уровнях.

Следствием сложившейся старообрядческой ментальности стал ряд запретов. В первую очередь, на общение с иноверцами в общих храмах и молитвах (хотя есть некоторые исключения); на браки с теми, кто не принимает древнеправославную веру, на пищевые запреты в связи с постами, потребление «казенного» спиртного, чая, кофе, а также ряд других запретов, которые до сих пор в основном соблюдаются. Чего не скажешь о запретах на светскую литературу, музыку, живопись, танцы. Их нарушают более или менее часто.

Как отмечает американский исследователь Д. Моррис, основная разница между молодежью и стариками сводится к количеству нарушений традиций и запретов (посещение ресторана, употребление казенного пива, нарушение поста, посещение кино и дискотеки и т. п.). Современные молодые старообрядцы, по мнению исследователя, нарушают запреты чаще и количество нарушений среди них больше [28]. Вывод довольно тривиальный, ибо в любой общности младшие члены более склонны к своеволию.

Следующий важный аспект ментальности старообрядцев – условно-лингвистический. Исследователи отмечают, что старообрядцы как в России, так и особенно вне ее, сохранили в языке и в речи много архаического как в словаре, так и в грамматическом строе речи, что безусловно влияет на их социализацию благодаря ряду обстоятельств.

Во-первых, язык отражает не только историю старообрядческого социума, но и его жизнедеятельность, восприятие мира, канон человека и пр., что влияет на склад мышления старообрядцев, на их ценности. Как писал американский лингвист Дж. Теодорсон, «язык – это повозка традиций, сохранившихся и передающихся из поколения в поколение чувств, символов, эмоциональных ассоциаций и мифов» [18, с 59].

Во-вторых, согласно концепции лингви-

стической относительности американских ученых Э. Сэпира и Б. Уорфа, восприятие и мышление человека обусловлены структурами его родного языка. Языковые навыки и нормы, в том числе сохранившие элементы архаики, бессознательно определяют образы, «картины» мира старообрядцев, поскольку грамматический строй «навязывает» человеку способ членения и описания окружающей действительности.

В-третьих, как отмечал французский историк Мишель Фуко, речь, слова – не просто выражение наших чувств и мыслей, но формы социального контроля. В связи с этим интерес представляют сведения журналиста Мити Алешковского о том, что в довольно изолированной и немногочисленной общине старообрядцев в Боливии в избах, т. е. в жилых домах, и в «деревне», т. е. в месте расселения общины, все говорят только по-русски. Хотя молодежь интенсивно общается со сверстниками из других поселений в Facebook по-испански (язык Боливии) и/или по-португальски (язык Бразилии, откуда община переехала несколько десятилетий тому назад).

Эти три обстоятельства в той или иной мере влияют на социализацию современных старообрядцев не только потому, что у них сохраняется много архаичного в речи. Видимо, большую роль играет то, что они используют церковно-славянский язык во время ежедневных утренних и вечерних молитв, в молитвах перед каждым приемом пищи. Кроме того, сохраняются традиции обязательного чтения религиозной литературы, что также не может не влиять на язык и речь старообрядцев, которые не остаются пассивными в складывании их картины мира и мировоззрения.

Средневековая книжность сохранила в старообрядческой культуре свои первоначальные функции: учения, учительства, наставничества, сохранения и передачи слова. Их совокупность, по мнению ряда исследователей, позволяет книге выполнять функцию воспроизводства и трансмиссии традиционной культуры старообрядцев [5; 8; 24]. Таким образом, книга у старообрядцев не только отражает историю и этно-религиозную доктрину старообрядчества, но и структурирует картину мира старообрядца, а также транслирует свод непреложных норм жизни и поведения старообрядца,

его семьи и общины.

Своеобразие ментальности старообрядцев очень явно проявляется в особенностях взаимоотношений и поведения в семье и общине, в статусно-ролевой структуре старообрядческого социума.

Взаимоотношения в семье строятся на основании высочайшего авторитета ее главы, который, однако, как правило, не является автократом (самовластным). Скорее, речь должна идти об авторитарном стиле «управления» семьей, который допускает уважение отдельной личности, в том числе женщин и детей. Особо отмечу: дети общаются со строгим и всегда трезвым отцом.

Женщины в семье и в общине имеют довольно высокий социальный статус. Это, очевидно, связано с их большой ролью в хозяйственной сфере. Видимо, большое значение имеет и то, что во многих старообрядческих толках отсутствует церковный брак. Это делает женщину более свободной, она менее угнетаема мужем (например, у старообрядцев не фиксируются случаи избиения жен), выступает инициатором развода (к разводу, кстати, старообрядцы относятся весьма терпимо, как и к внебрачным детям). Описанная ситуация, вероятно, весьма существенно влияет на полоролевую социализацию детей старообрядцев, которые с младых ногтей усваивают соответствующие стереотипы маскулинности и фемининности (в том числе поощрение плодovitости женщин и абсолютный запрет абортов), а также нормы полоролевого поведения.

Полоролевая социализация в юности и в молодости имеет ряд особенностей. Нормы обычного права и у алтайских, и у забайкальских старообрядцев, например, допускают довольно свободное добрачное поведение как юношей, так и девушек, поощряют различные «игрища» молодежи. Относительная свобода имеет следствием определенную свободу добрачных связей и широкое распространение тайных браков, т. е. браков без согласия родителей (и это несмотря на то, что юноши и девушки довольно свободны в выборе спутника жизни) [11; 13; 19]. Знакомство с доступными мне материалами позволяет предположить, что полоролевая социализация мужчин в старообрядческой среде «на выходе» дает абсолютную маскулинность без флера «ма-

чизма». Относительно женщин делать определенные выводы мне сложно.

Особо следует остановиться на воспитании как составной части социализации. В старообрядческих семьях, как правило, осуществляется воспитание, трактуемое мною как относительно осмысленное возвращение человека [18]. Оно осуществляется также в относительно не очень многочисленных воскресных школах (но, главным образом, в семье и в общине). В воскресных школах (остается впечатление, что они чаще встречаются у поповцев) происходит религиозное обучение. Изучаются кириллическая грамота, церковнославянский язык, церковное знаменное пение, основы литургии, история Церкви, книги Святого Писания. В семье и в общине происходит воспитание как индоктринация мировоззрения, мироощущения, норм отношений и поведения, соответствующих этико-религиозной доктрине старообрядчества и в целом, и конкретного толка в частности.

Важнейшей частью воспитания является знакомство детей, подростков, юношей, девушек со священной литературой. Первоначально дети знакомятся с текстами – родители, другие взрослые и старшие по разным поводам произносят цитаты или целые фрагменты из книг (Азбука, Часослов, Жития святых и др.). Принято в семье зачитывать целые произведения (те же Жития, Библия и др.) [3; 7].

В семьях совершенно осознанно передаются старообрядческие традиции в возможно наиболее полном виде. По свидетельству исследователей, осознанно, планомерно и целенаправленно передаются традиции в богослужении, в исполнении религиозных обрядов, в святоотеческой книжности (обязательное чтение религиозной литературы) и, что в аспекте социализации особенно важно, в образе и стиле жизни. Так, например, как уже говорилось, обязательны молитвы утром и вечером, до и после еды, соблюдение четырех постов и постных дней недели – среды и пятницы.

У старообрядцев Забайкалья, по данным А. М. Леонова, осмысленное воспитание начинается еще до рождения ребенка. В присутствии беременной женщины нельзя громко и резко говорить. Свекровь строго следит за тем, чтобы невестка избегала неприятных встреч, незнакомых людей, чтобы

сама не говорила «худого слова» и не делала ничего «черного» [13]. По данным Н. Н. По-муран, воспитательная практика родителей, включает в себя директивность, авторитарность, сочетание эмоциональной поддержки с контролем, уважение матери к сыну, пассивность отца в воспитании дочери, директивность и жесткий контроль матери над дочерью [21]. Попутно надо обратить внимание на то, что в воспитании своих детей старообрядцы не прибегают ни к телесным наказаниям, ни к окрикам [19].

В семье с ранних лет дети приучаются к осмысленным занятиям по хозяйству и к вполне взрослому труду. Они получают опыт не только исполнительности, но и самостоятельности и даже умения вести дела семьи. Начиная с довольно раннего возраста, практикуется возложение ответственности на ребенка. Как пример, эпизод из воспоминаний шофера Олега Гусева о его наблюдениях за жизнью общины старообрядцев-репатриантов с КВЖД в Хабаровском крае [6]. Он возил детей старообрядцев в школу. Однажды к нему обратился шестиклассник:

«Юный Старков говорит:

– Нельзя ли с тобой договориться насчет машины? Вывезти с огорода картошку.

– У меня ведь не грузовик (автобус ПАЗ. – А. М.).

– Картошка будет в мешках. Машину мы помоем. И *рассчитаемся*» (курсив наш. – А. М.) [6].

Тот же О. О. Гусев рассказывает о том, как компания младших подростков, озабоченных заготовкой запасов на зиму, без взрослых на всю ночь уходит на лодке ловить рыбу. (Он же описывает празднование дня рождения маленькой девочки, в котором специально для проявления уважения к ней и для придания событию особой значимости участвуют старейшие члены общины.)

Создается устойчивое впечатление, что в семье и в общине культивируется сочетание высокого авторитета взрослых с уважением к младшим. Видимо, следствием этого можно считать фиксируемые исследователями у юных старообрядцев смелость в отстаивании своего мнения, хорошие навыки взаимодействия как со сверстниками, так и с младшими и старшими. Особо следует отметить данные о формировании в старообрядческом социуме высокой самооценки

у юношей [21]. В последнем ведущую роль, видимо, играет многодетность, т. е. наличие младших. (Попутно: в исследовании начала 70-х гг. XX в., проведенном в крупных городах, было выявлено, что старшеклассники, имевшие младших братьев и сестер, обладали более высокой самооценкой.)

Исследователи и российских, и американских старообрядцев отмечают их честность, чуткость, жизнерадостность [21; 28]. О. О. Гусев в своих записках отмечает: «Что касается поведения детей-староверов, то... держали они себя в обществе других детей, а также на улицах, в магазине и вообще везде совершенно свободно, естественно. К тому же племя это было дисциплинированно: не было случая, чтобы из-за плохой погоды или других причин кто-то опоздал в мой автобус» [6]. Любопытное наблюдение сделал американский исследователь Д. Моррис: «Школьные учителя (в штате Орегон. – А. М.) часто удивляются, насколько благонравие и дисциплинированность свойственны ученикам из старообрядческих семей» [26]. Аналогичными впечатлениями делятся и забайкальские учителя [13].

На основании вышесказанного можно предложить ряд предварительных и довольно гипотетических выводов относительно того, в чем специфика социализации старообрядцев.

Во-первых, следует отметить, что социализация в старообрядческом социуме имеет преимущественно субъект-субъектный характер. И в общине, и в семье весьма высок уровень субъектности каждого отдельного человека, начиная с довольно раннего возраста, об этом свидетельствуют многие данные и факты, приведенные выше. Было бы очень важно изучить то, как высокий уровень субъектности проявляется в процессе самоизменения старообрядцев.

Во-вторых, те исследования и наблюдения, с которыми я познакомил читателей, позволяют с высокой долей вероятности предполагать, что в старообрядческом социуме стихийная и относительно социально контролируемая социализация имеют непротиворечивый характер. Этот вывод справедлив по отношению к семейному воспитанию и к религиозному воспитанию, но вряд ли корректен по отношению к социальному воспитанию в воспитательных организациях.

В-третьих, следует еще раз подчеркнуть,

что преобладающим, а пожалуй, и основным социально-педагогическим механизмом социализации является традиционный, в рамках которого большую роль играют такие психологические механизмы, как экзистенциальный нажим и идентификация (они, видимо, «работают» практически на всех возрастных этапах, в отличие от импринтинга и подражания, которые действуют, очевидно, в ранних возрастах).

В-четвертых, очевиден вывод о том, что сущность социализации старообрядцев представляет собой сочетание индивидуального *приспособления* к старообрядческому микросоциуму и группового (семья, община) приспособления к окружающему миру с групповым *обособлением* в составе семьи и/или общины в окружающем мире. Было бы очень интересно проверить этот вывод эмпирическими исследованиями, которые позволили бы дать содержательную характеристику как приспособлению, так и обособлению в социуме старообрядцев.

В-пятых, доступные мне весьма скудные материалы позволяют предположить, что универсальный набор средств социализации в старообрядческих семьях и общинах имеет большую специфику, когда речь идет о формировании бытовых и гигиенических навыков, умений и представлений; элементах духовной культуры (книгах, обычаях, предметах культа); стиле общения в семье, в группах сверстников, в общине; приобщении к отношениям в основных сферах жизнедеятельности (общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельности, в том числе – религиозной жизни).

В-шестых, результатом социализации в старообрядческих семьях и общинах становится возвращение особого типа личности, существенно отличающегося от модальных типов российского социума, о чем писал В. Распутин: «Это был тот же человек, что и рядом с ним в обычной православной деревне, и все же далеко не тот: по-другому живущий и верующий, по-другому смотрящий на мир – все основательно, весомо, тяжело. ... Со временем он выделился в особый тип русского человека» [Цит. по: 11].

В заключение хочу сделать две очень важные оговорки. Во-первых, во многих текстах, появившихся до конца 1980-х гг.,

старообрядцев нещадно очерняли. Вполне возможно, что тексты, появившиеся в постсоветский период, не избежали некоторой идеализации жизни старообрядческих общин. Это тем более вероятно, что собственно социально-психологические и социально-педагогические исследования старообрядческих семей и общин единичны и, естественно, не охватывают даже приблизительно жизнедеятельность российских и зарубежных старообрядцев.

Во-вторых, дело в том, что все доступные мне материалы относятся к семьям старообрядцев, живущим в старообрядческих общинах в сельской местности. В то же время и в городах живет немалое количество старообрядцев. Но совершенно очевидно, что социализация горожан весьма существенно отличается от социализации сельских жителей. Что это за различия, в чем и как они проявляются, в чем специфика механизмов и средств социализации городских старообрядцев, видимо, еще только предстоит изучить.

Библиографический список

1. Ахизер А. С. Россия: критика исторического опыта. – Т. 1. – М.: Философское общество, 1991 – 319 с.
2. Болонев Ф. Ф. Старообрядцы Алтая и Забайкалья: опыт сравнительной характеристики. – Барнаул: Изд. БЮИ, 2001. – 51 с.
3. Веселова А. П. Семья в старообрядческой культуре: опыт исторического исследования: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Томск: Томский гос. ун-т, 2007. – 27 с.
4. Вургафт С. Г., Ушаков И. А. Русское старообрядчество: энциклопедический словарь. – М.: Церковь, 1996. – 316 с.
5. Гринченко Я. С. Культура старообрядцев Нижнего Поволжья: традиции и современность: дис. ... канд. ист. наук. – Волгоград, 2011. – 230 с.
6. Гусев О. О детях в старообрядческих общинах [Электронный ресурс] // Сайт творцов родовых Поместий. – 2011. – URL: http://info.sotvorenje.kiev.ua/content/family_estate/family/child_education/o_detyah_staroobryadcev.html (дата обращения: 28.04.2015).
7. Данилко Е. С. Механизмы самосохранения русских и финно-угорских старообрядческих общин Урало-Поволжья: дис. ... д-ра ист. наук. – М., 2007. – 399 с.
8. Дутчак Е. Е. Старообрядческая община п. Гарь: возможности социологического дискурса // Старообрядчество: история, культура, современность. – М.: Изд-е Музея истории и культуры

- старообрядчества, 2002. – С. 189–198.
9. Жукова Н. Н. Традиционная культура старообрядцев (семейских) Забайкалья в содержании социокультурной деятельности и этнокультурного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Московский гос. ун-т культуры и искусства, 2003. – 19 с.
10. Зайцев Д. Т. Повесть и житие Даниила Терентьевича Зайцева. – М.: Альпина Нон-фикшн, 2015. – 708 с.
11. Кожурин К. Повседневная жизнь старообрядцев. – М.: Молодая гвардия, 2014. – 555 с.
12. Костомаров Н. И. История раскола у раскольников // Вестник Европы. – 1871. – Кн. 4. – С. 469–537.
13. Леонов А. М. Забайкальские старообрядцы (семейские) глазами русских этнографов и историков [Электронный ресурс] // Семейские – староверы Забайкалья. – URL: <http://www.semeyskie.ru/science/leonov.html> (дата обращения: 28.04.2015).
14. Макарий (Булгаков), митр. История Русской Церкви. – Кн. VIII. – М.: Изд-во Спасо-Преображен. Валаам. монастыря, 1997. – 163 с.
15. Мир старообрядчества. Живые традиции: результаты и перспективы комплексных исследований русского старообрядчества. Вып. 4: сб. науч. тр. / отв. ред. И. В. Поздеева. – М.: РОССПЭН, 1998. – 463 с.
16. Мудрик А. В. Раскол и социализация // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 1. – С. 39–47.
17. Мудрик А. В. Раскол как объект социально-педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 10–13.
18. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
19. Мукаева Л. Н. Старообрядческая семья Южного Алтая в ее историческом развитии [Электронный ресурс] // Староверы. – 2007. – 10 декабря. – URL: <http://www.starover.religare.ru/article7786.html> (дата обращения: 28.04.2015).
20. Плеваков В. А. Теория киберсоциализации человека: монография. – М.: МПГУ, «Номо Cyberus», 2011. – 400 с.
21. Помуран Н. Н. Этнопсихологические особенности экономической социализации старшекласников в современных условиях (на примере старообрядцев Забайкалья): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск: Томский гос. ун-т, 2004. – 24 с.
22. Пыжиков А. В. Грани русского раскола. Заметки о нашей истории от XVII века до 1917 года. – М.: Древлехранилище, 2013. – 646 с.
23. Распутин В. Г. Смысл давнего прошлого [Электронный ресурс] // Русская Православная старообрядческая церковь. – URL: <http://rpsc.ru/library/nestaroobryadci-o-starooobryadchestve/vg-rasputin-smysl-davnego-proshlogo-otryivok/> (дата обращения: 06.05.2015).
24. Рябинина Н. И. Традиционная культура старообрядцев Хабаровского края: дис. ... канд. культурологии. – Комсомольск-на-Амуре, 2003. – 226 с.
25. Скларова Т. А. Критерии религиозности в психолого-педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 15–18.
26. Старообрядчество в России (XVII–XX вв.): сб. науч. трудов / отв. ред. и сост. Е. М. Юхименко. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 456 с.
27. Судьба старообрядчества в XX – начале XXI вв.: история и современность: сб. науч. тр. и материалов / отв. ред. и сост. С. В. Таранец. – Киев; Куреневка; Чечельник, 2007. – 238 с.
28. Традиционная духовная и материальная культура русских старообрядческих поселений в странах Европы, Азии и Америки: сб. науч. трудов / отв. ред. Н. Н. Покровский. – Новосибирск: Наука, 1992. – 324 с.

Mudrik Anatolij Viktorovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Corresponding Member of the RAE, Moscow Pedagogical State University, amudrik@yandex.ru, Moscow

**SOCIALIZATION AMONG THE OLD BELIEVERS:
ITS MECHANISMS AND MEANS¹**

Abstract. The mechanisms and means of socialization among the old believers as one manifestation of a split; it is characteristic of the functioning of traditional and interpersonal mechanisms of socialization in the old believers society, and describes a means of socialization in families and communities of old believers.

Keywords: socialization, old believers, the mechanisms of socialization, socialization, family, community.

Поступила в редакцию 14.04.2015

¹The work is executed at financial support of Russian Foundation for Humanities, project № 14-06-00258.

Собольников Валерий Васильевич

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, vsobolnikovis@gmail.com, Новосибирск

АРХЕТИПИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ДЕСТРУКТИВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ БИНАРНОСТИ КАК СТРУКТУРООБРАЗУЮЩЕГО ПРИНЦИПА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы архетипического обоснования деструктивности человека на основе такого структурообразующего принципа, как бинарность. Показывается вероятностная связь между архетипами и деструкцией в контексте теории К. Г. Юнга, Дж. Хиллмана и др. с целью выявления психологического механизма формирования. Предпринимается попытка расширить научное представление о феномене деструкции на основе ряда авторских концептуальных положений. Выявление архетипических праформ на основе принципа бинарности как имманентного подтекста обеспечивает вероятностное выделение их деструктивных оппозиций. Изменения внутреннего мира под влиянием архетипической криминальной символики сопровождается при условии актуализации адекватным содержанием смыслов и поведения деструктивного характера. Это может привести к глубоким трансформациям личности, значительным самоизменениям и осознанию внутренних интеллектуальных механизмов и психики в целом. Новое направление юридической психологии рассматривается как потенциальная возможность при анализе проблем мотивационной детерминации криминального поведения деструктивной личности и непроизвольной регуляции высших форм деструктивного поведения.

Ключевые слова: психология деструктивности, бинарность, архетип, концептуальные положения, криминальная символика, криминальный мир, смысловая природа, рефлексия, ментальная репрезентация.

В последние годы психологический феномен деструкции в бытие человека и общества приобрел исключительную значимость в качестве одной из проблем юридической психологии. Деструктивное поведение субъекта в криминальном дискурсе в зависимости от характера содержания и структурных компонентов способствует не только институционализации криминальных технологий и ценностей криминальной субкультуры, но и их консервации. Любые проявления деструкции в противоправном поведении и потребность предупреждения обуславливают их поиск в «подвалах бессознательного». Обращение к иррациональной психической основе деструктивного поведения обусловлено потребностью изучения фундаментальных атрибутов [9], например таких, как архетипические базисные модели и ряда других, что актуализирует рассматриваемую нами проблему.

Вероятностный анализ данной проблемы становится возможным в рамках разрабатываемой нами парадигмы о психической природе деструкции человека, базирующейся на

значениях в понимании К. Г. Юнгом либидо как силы, направленной как на созидание, так и разрушение [14]. Концептуализация такого подхода позволяет создать модель исследования, построенную на ряде допущений:

а) мир человека представляет собой структуру в виде дифференцированного и фиксированного единства различий созидательного и разрушительного контента;

б) бинарность как имманентная основа является универсальным принципом, выступающим системообразующим фактором генезиса, функционирования и проявления деструктивности в деятельности человека;

в) архетипически-функциональные особенности психики при актуализации ее латентного содержания в процессе интеграции архетипа и защитной системы распознают и реализуют отбор разрушительных смыслов;

г) человеку под влиянием разрушительных архетипов, по причине своего духовного и психического несовершенства, присущи формирование деструктивного сознания и реализация разрушительного поведения, которое можно свести к набору стереотип-

ных специфических поведенческих реакций или действий;

д) эффективным средством изучения психологии деструктивности могут стать различные диады архетипов, отражающие естественным образом запрограммированный природой инвариант.

Мифологическое восприятие как элемент когнитивной деятельности человека, имеющее в основе интуитивное стремление раскрыть неизведанное, продуцирует специфические акты его взаимодействия с миром [5]. В отличие от мифологического, рационалистического подход исключает элементы «волшебства» и позволяет уложить знания в непротиворечивую и понятную схему. В то же время в науке утвердилось мнение, что «не существует двух форм мышления у человечества, одной пралогической, другой – логической, отделенных друг от друга глухой стеной, а есть различные мыслительные структуры, которые существуют в одном и том же обществе» [4, с. 8] и сознании. В основе этого мнения находится признание бинарности как структурообразующего принципа мышления. Бинарность (лат. *binaries*) – представляет собой внутренне присущий контекст мышления, вытекающий из философского учения о бытие, выступающего необходимым фактором генезиса, функционирования и трансформации. Так, например, гендерная диада архетипов великой матери и великого отца дает нам достаточно полное представление о бинарности [10] и раскрывает явления глубинной психологии.

Анализ имеющейся литературы [1; 3; 7–10; 12–14] убеждает, что термин «архетип» (от греч. *arche* – начало и *typos* – образ) мыслится как «первоначальный образ, идея, отражающая сущность, форму и способ связи наследуемых бессознательных первообразов и структур психики» [11, с. 32–33]. Архетипы в соответствии с принципом бинарности трансформируются в материю и наделяются символами (энергии – разрушения, любви – войны, конфликтов и т. д.), воплощают в себе содержание коллективного бессознательного, которое индивидуализируется в психике конкретного субъекта [1]. Символ отражает смысловые реальности мира, отличается динамичностью их распространения, объективно проявляясь с систем-

ной определенности человека. В сущности символика выполняет роль универсального механизма, обеспечивая синтезирование содержания сознательной и бессознательных сфер психики в символической форме. Психический объект, охватываемый понятием «архетип» представляет собой нечто вроде органов до-рациональной психики и отнесен К. Г. Юнгом к категории превращенных форм. Структуру превращений можно представить в виде «выключения отношений из связей, восполнение его иной предметностью и свойствами – синкретическое замещение предшествующего уровня системы этим формообразованием» [13, с. 76]. Архетипы могут проявляться, например, в виде персоны, имеющей свою точку зрения на события, могущей провоцировать или вступать в борьбу. Более того, они способны приобретать полную самостоятельность (феномен «одержимости»), обнаруживая в поведении элементы архаических ритуалов и мифологических мотивов. Помимо этого, архетипы воспринимаются как внеположные, вторгающиеся во внутренний мир человека (феномен «голосов») извне. Не случайно А. В. Брушлинский и Е. А. Сергиенко указывают на два когнитивных уровня развития: «базовый» (холистический, сенсорно-перцептивный) и «перцептивный» как переход к модально-специфическому типу анализа, – соответствующих двум принципам ментальной репрезентации [3, с. 14–15]. Именно здесь архетипы выступают врожденными психическими структурами коллективного бессознательного и составляют основу общечеловеческой символики. Как утверждает Е. А. Сергиенко, нет ни одной взрослой формы ментальной репрезентации, которая не имела бы своего прототипа, предшествующей формы, архетипа в раннем онтогенезе [7]. Необходимо учитывать во внутреннем образе наличие такого рода подструктур, как «Я-концепция», модель окружающего мира в их сложнейшем взаимодействии и присущую мышлению функцию развития, порождающую рациональные образы разной глубины и обобщенности [8]. В условиях возрастающей структурированности внутреннего мира и появления иных конфигураций рефлексивной организации использование деструктивной архаичной символики может, на наш взгляд, привести

к вторжению информации, которая способна породить разрушительные процессы. Достаточно показательно это просматривается в рамках осмысления механизма влияния криминальной субкультуры.

Образ криминального мира – это отражение в психике человека во многом параллельного предметного мира [6], опосредованного когнитивными схемами сознательной рефлексии. Принцип бинарности в криминальной субкультуре [9] позволяет наряду с ценностями выявить и антиценности. Первые представляют собой акты коммуникации ожидаемого поведения как синтез образцов, усвоенных в ходе фольклорно и вербально закрепленных моделей, различных коммуникативных ситуаций. Использование в криминальной субкультуре как предметных (уголовные татуировки, рисунки, четки, разнообразные символы, отображаемые в домах и других местах жизнедеятельности криминальной среды и др.), так и вербальных символов (криминальное аргю, псевдонимы, «тюремная лирика», клятвы, поговорки, молитвы осужденных) и знаков раскрывает сущность бытия преступного мира. Совокупность представленных символов образует криминальную символику, которая ориентирована не только на преступников, но и на будущих членов преступного сообщества. Именно образ жизни (отношение к воле, нигилизм и т. д.), стандарты поведения («вора в законе», «смотрящего» и др.) становятся смысловыми конструктами криминальной личности. Пребывание в искусственно созданных законспирированных преступных сообществах формирует у ее членов фрагменты мифологического мышления, которое как система рефлексов базируется на деструктивных архетипах коллективного бессознательного.

«Криминальная философия» как система мировоззренческих установок и свод воровских понятий, а также криминальная практика являются значимыми. Память постепенно накапливает информацию о криминальном мире в виде следов, в форме умственных установок, общих идей, понятий, формируя несколько типов мировосприятия (массовое и элитарное, профаническое и сакральное, рациональное и иррациональное). При этом формирование сложной мифологемы криминального пути становится важной

составляющей невербализованных смыслов вора. «Дорожная символика» дополняется идеей крестного пути, жертвенности, страдания, неустроенности, судьбы и набором специфических ментальных характеристик. Представленный в виде знаковых кодов такой порядок функционирует как сложная и самоорганизующаяся антисистема, способная формировать архаическое криминальное сознание. Этому способствуют устойчивые механизмы трансляции обычаев, опыта, иерархии и системы отношений (инициальная обрядовость, игра, свод заповедей, вербальная магия и др.). Рефлексия этих категорий осуществляется в криминальных понятиях мифологической картины мира, что отражается в образах-стереотипах, имеющих фольклорную основу (образы птиц, животных, вещей и т. д.). Смысловая природа криминальной личности, базируясь на психофизиологической функциональной модели, раскрывает связь между низшими и высшими уровнями человеческой индивидуальности, при подстраивании последних под первые [2].

Перспективы архетипической психологии, как справедливо утверждает Дж. Хиллман требуют углубления субъективности. Бессознательность архетипов порождает неопределенность и бесконечность их смысловой структуры, создавая некое поле для их реализации и интерпретации [12, с. 55]. Раскрывая на основе бинарности смыслы, архетипический образ делает их доступными для рационального осмысления. При этом актуализируется проработка проблемы перерождения индивида в рамках трансценденции жизни или личной трансформации с выявлением типичных символов, иллюстрирующих процесс деструктивности. Последнее предполагает проведение квазиэксперимента, целью которого может стать установление закономерностей и фактов становления деструктивной личности.

Библиографический список

1. Аналитическая психология / сост. В. В. Зенковский, А. М. Руткевич. – М.: Мартис, 1997. – 320 с.
2. Березина Т. Н. О многообразии смыслов жизни современной личности // Личность и бытие: субъективный подход. – Краснодар, 2005. – С. 53–60.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

3. *Брушлинский А. В., Сергиенко Е. А.* Ментальная репрезентация как системная модель в когнитивной психологии. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1998. – 320 с.
4. *Леви-Брюль Л.* Сверхестественное в первобытном мышлении. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.
5. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1992. – 368 с.
6. *Марков В. Н.* Человек на пересечении пространств внутреннего и внешнего мира // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 187–199.
7. *Сергеенко Е. А.* Антиципация в раннем онтогенезе человека. – М.: Наука, 1992. – 144 с.
8. *Собольников В. В., Собольникова Е. В.* Проблемы психологии управления неосознаваемой психической активностью студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 175–179.
9. *Собольников В. В.* Основы криминальной психологии: учеб. пособие. – Новосибирск: Изд-во НГТУ: НОУ ВПО НГИ, 2014. – 243 с.
10. *Сундуй Г. Д.* Архетипические праформы концепта совести в евразийской картине мира в контексте духовно-нравственного становления личности // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 22–25.
11. *Шапарь В. Б.* Новейший психологический словарь / под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 808 с.
12. *Хиллман Дж.* Архетипическая психология: пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2006. – 351 с.
13. *Юнг К. Г., Франц М.-Л., Хендерсон Дж. Л. и др.* Человек и его символы / под общ. ред. С. Н. Сиренко. – М.: Серебряные нити, 1997. – 368 с.
14. *Юнг К. Г.* Либи́до, его метаморфозы и символы. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1994. – 416 с.

Sobolnikov Valery Vasilyevich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of chair of Psychology of Personality and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, vsobolnikovis@gmail.com, Novosibirsk

ARCHETYPAL JUSTIFICATION DESTRUCTIVENESS IN THE CONTEXT OF BINARITY AS A STRUCTURAL PRINCIPLE

Abstract. The article discusses the archetypal problem of the justification of human destructiveness on the basis of such structure-forming principle as binary. Shows the probabilistic relationship between the archetypes and destruction in the context of the theory of C. G. Jung, J. Hillman and others to identify the psychological mechanism of formation. Attempts to extend scientific understanding of the phenomenon of degradation based on the conceptual provisions of copyright. Identifying archetypal protoform based on the principle of binarity as immanent subtext provides a probabilistic allocation of their destructive oppositions. Changes of the inner world under the influence of archetypal criminal symbolism, accompanied, subject to updating, adequate content of meanings and behavior of a destructive nature. This can lead to a deep transformation of the individual, significant self-transformation and awareness of internal intellectual functioning and psyche in General. A new area of legal psychology is seen as a potential opportunity in the analysis of the motivational problems of determination of criminal behavior destructive of personality and involuntary regulation of higher forms of destructive behavior.

Keywords: psychology of destructiveness, binary, archetype, conceptual provisions, criminal symbolism, the criminal world, the semantic nature, reflection, mental representation.

Поступила в редакцию 22.05.2015

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

УДК 796.011+612.6

Криволапчук Игорь Альерович

Доктор биологических наук, заведующий лабораторией физиологии мышечной деятельности и физического воспитания, Институт возрастной физиологии РАО, i.krivolapchuk@mail.ru, Москва

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОСТА И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ:

СООБЩЕНИЕ III. БИОЛОГИЧЕСКАЯ НАДЕЖНОСТЬ, ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ПОЛОМ И УРОВНЕМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ, РЕКОМЕНДАЦИИ¹

Аннотация. В статье рассматривается проблема педагогического сопровождения биологически детерминированных процессов роста и развития детей на занятиях по физическому воспитанию. В ходе анализа и обобщения имеющихся данных показано, что для реализации эффективного педагогического сопровождения необходимо четкое понимание педагогами основных закономерностей роста и развития ребенка, определяющих его особенности и приспособительные возможности в различные возрастные периоды. Всесторонний анализ этих закономерностей позволил установить, что они создают прочный фундамент научно обоснованных методик и современных технологий физического воспитания, направленных на укрепление здоровья, улучшение функционального состояния и когнитивных способностей, повышение мышечной работоспособности и двигательной подготовленности, гармоничное физическое развитие детей на разных этапах развития.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, закономерности роста и развития, физическое воспитание, двигательные способности, здоровье

Повышение надежности физиологических систем организма в ходе онтогенеза. Надежность функционирования биологических систем рассматривается как одна из основных закономерностей индивидуального развития [10; 15; 18; 23; 25]. Она закреплена генетически и проявляется при взаимодействии с определенными условиями внешней среды. В ходе онтогенеза надежность биологических систем проходит определенные этапы становления и формирования, обуславливая совершенствование адаптивных реакций развивающегося организма в процессе усложнения его контактов с внешней средой [22; 24]. Надежность определяется такими свойствами живой системы, как избыточность ее элементов, их дублирование и взаимозаменяемость, быстрота возврата к относительному постоянству и динамичность взаимодействия отдельных звеньев системы [1; 22]. Именно последнее свойство обеспечивает высокую надежность систе-

мы, позволяя в каждом отдельном случае достигать оптимального приспособительного результата. Сочетание устойчивости и динамичности биологических систем обеспечивает их высокую надежность [15; 20]. Надежность рассматривается как результат расширения функционального диапазона, развития и совершенствования механизмов гомеостезиса на различных уровнях организации живой материи. Известно, что надежность биологических систем в процессе индивидуального развития проходит определенные этапы становления и формирования. Периоды роста и дифференцировок, охватывающие на ранних стадиях онтогенеза большую часть времени возрастного развития, связаны с удержанием более низкого уровня энергетического потенциала и низкой надежностью. Временное снижение надежности во время активных преобразований сменяется в последующем резким увеличением функционального диапазона и повышением

¹Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект грант № 15-06-18014е.

биологической надежности в новых условиях функционирования [5; 18]. Основной направленностью изменений функционального состояния целостного организма при реализации напряженной информационной нагрузки в процессе развития является снижение физиологической цены и повышение продуктивности интеллектуальной деятельности, совершенствование ее вегетативно-го обеспечения. Эта возрастная тенденция преобразований функционального состояния отражает более общую закономерность увеличения надежности живой системы в процессе онтогенеза [12]. Изучение возрастной динамики показателей физической работоспособности детей и подростков подтверждает повышение биологической надежности в возрастном аспекте. Механизмы возрастного увеличения надежности весьма разнообразны, и многие из них строятся на субклеточном и молекулярном уровнях [10]. По мнению В. Д. Сонькина, повышение надежности является главной биологической целью процесса созревания многоклеточного организма: чем надежнее функционирует организм в ходе онтогенеза, тем больше у него шансов оставить весомый след в филогенезе [18].

Мы отмечаем, что для специалистов в области физического воспитания школьников, медицинских и социальных работников, психологов, родителей одна из главных задач физического воспитания будет заключаться в том, чтобы на каждом этапе онтогенеза расширять адаптационные возможности ребенка, совершенствовать функционирование его физиологических систем посредством регулярного выполнения адекватных его возрастным и индивидуальным особенностям физических упражнений, что обеспечит расширение резервов и повышение биологической надежности организма.

Обусловленность роста и развития полом. Пол человека как совокупность генетических, морфофизиологических и поведенческих особенностей организма, обеспечивающих размножение, детерминирован специальными половыми хромосомами. Половые различия в ходе онтогенеза обнаруживаются в степени физиологической зрелости и адаптационных возможностях детей, особенностях телосложения, обменных процессов, развитии отдельных физиологических систем, формировании физиче-

ских качеств, поведении, самовосприятии, отношениях с родителями, способах удовлетворения потребности в самореализации и развитии собственного «Я» и т. д. [21; 9; 11; 6]. Аналогичные различия выявляются и в показателях физической работоспособности и готовности к обучению в школе [13; 20].

В биологии широкую известность получил феномен общего опережения девочками по степени физиологической зрелости мальчиков с момента рождения до взрослого состояния [21]. Половой диморфизм нарастает в период полового созревания и обнаруживается, прежде всего, в строении половых органов и проявлении вторичных половых признаков [20]. Сам же пубертатный период у девочек наступает на 12–36 месяцев раньше, чем у мальчиков.

Учет морфофункциональных, психологических и поведенческих различий между мальчиками и девочками имеет существенное значение для разработки адекватных режимов обучения и воспитания, выбора оптимальных физических и умственных нагрузок, укрепления здоровья и повышения работоспособности детей. Особенно важно принимать во внимание половой диморфизм в процессе физического воспитания, оздоровительной и спортивной тренировки. Учитывая вышеизложенное, физическое воспитание мальчиков и девочек, начиная с ранних этапов развития, должно быть дифференцированным.

Зависимость роста и развития от двигательной активности. Здоровье человека в значительной мере зависит от уровня двигательной активности [21; 26; 28; 30; 32]. Значение двигательной активности как фактора, стимулирующего рост и развитие организма в онтогенезе, трудно переоценить. Характер двигательной активности определяет особенности роста и развития в постнатальном онтогенезе. В соответствии с «энергетическим правилом скелетных мышц», сформулированным И. А. Аршавским [2], интенсивность энергетических процессов и специфика функционирования физиологических систем в разные возрастные периоды находятся в зависимости от характера двигательной активности. Стимулируемая действием эндогенных и экзогенных раздражителей мышечная деятельность является фактором, вызывающим после её прекраще-

ния не просто восстановление, а сверхвосстановление энергетических и пластических ресурсов организма, которые в дальнейшем могут быть использованы в большем объеме для осуществления процессов роста и развития. Двигательная активность обеспечивает преобладание анаболических процессов, что вызывает в клетках активно функционирующих органов и систем накопление необходимых для роста и развития сократительных белков, ферментов, энергетических субстратов и других веществ [7]. Известно, что оптимальная двигательная активность повышает неспецифическую резистентность организма к действию разнообразных природных и социальных факторов [16; 33].

В последние годы в докладах Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) детально представлены данные о том, каким образом немногочисленные факторы риска вызывают значительную часть смертности и заболеваний во всех странах [26; 33]. К числу четырех наиболее значимых факторов риска приобретения хронических болезней относится дефицит двигательной активности. По оценочным данным отсутствие адекватной двигательной активности ежегодно является в Европейском регионе причиной 600 тыс. случаев смерти и приводит к утрате 5,3 млн лет здоровой жизни, вследствие преждевременной смерти и стойких нарушений здоровья. В среднем ущерб, наносимый экономике недостаточной двигательной активностью населения, составляет 220–440 евро в год из расчета на одного человека [30]. В то же время адекватная физическая активность снижает риск развития многих хронических болезней, в том числе сердечно-сосудистых заболеваний, сахарного диабета, некоторых видов злокачественных новообразований, способствует поддержанию оптимальной массы тела, улучшению состояния костно-мышечной системы, психологического статуса, повышает устойчивость к психосоциальному стрессу [26; 27; 29; 31; 34]. Увеличение уровня физической активности населения приводит к значительному снижению расходов на здравоохранение, благодаря уменьшению прямых затрат на лечение. Этот эффект оценивается специалистами в миллиардах евро [30].

Применительно к детям школьного возраста экспертами ВОЗ документально под-

тверждено, что оптимальное повышение двигательной активности связано с улучшением показателей здоровья и снижением потерь от ряда социально значимых заболеваний. Установлено, что увеличение объемов физических упражнений высокой интенсивности, начиная с детского возраста, позволяет поддерживать благоприятную структуру рисков и более низкие показатели заболеваемости и смертности от сердечно-сосудистых и метаболических заболеваний, приводит к устранению симптомов тревожности и депрессии, улучшению физического развития и двигательной подготовленности [29; 34; 32; 27]. Наряду с этим систематическая физическая тренировка может также вызывать отмеченные выше позитивные эффекты психологического и социального характера, положительно влияющие на здоровье детей. Возможность предупреждения заболеваний зрелого возраста с раннего детства является в последние десятилетия одним из важнейших постулатов медицинской науки [26]. Это связано с тем, что оздоровительный эффект занятий физическими упражнениями сохраняется не только в детские годы, но и в последующие периоды жизни. Однако благоприятное влияние двигательной активности проявляется лишь тогда, когда ее объем, интенсивность, преимущественная направленность, координационная сложность, частота занятий соответствуют возрастным и индивидуальным возможностям занимающихся. Физиологически обоснованная система физического воспитания учащихся может быть разработана только на основе анализа объективных данных о формировании организма детей в разные возрастные периоды. Освоение двигательных действий и развитие физических качеств в процессе физического воспитания должно базироваться на учете возрастного-половых различий, резервных возможностей и индивидуальных особенностей функционального состояния организма. Это, с одной стороны, позволит избежать отрицательных последствий использования неадекватных нагрузок, оградить практику физического воспитания детей и подростков от некорректного переноса методических подходов, сформированных в спорте высших достижений [8; 14; 18], а с другой – даст возможность эффективно использовать

адаптированные технологии спортивной подготовки в физическом воспитании подрастающего поколения [4; 3]. Особое значение вопрос адекватности применяемых нагрузок в соответствии с функциональными возможностями детей на различных этапах онтогенеза приобретает при использовании физических упражнений в оздоровительных целях. Поэтому, выбирая состав средств и методов тренировок на уроках физической культуры в различные возрастные периоды, необходимо руководствоваться знаниями об особенностях формирования отдельных функциональных систем и целостного организма с тем, чтобы избежать нежелательного влияния нерационально организованных занятий на развитие и функциональное состояние детей.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что индивидуальное развитие детей школьного возраста осуществляется в соответствии с рассмотренными выше закономерностями, определяющими избирательность, направленность, темп формирования различных органов, систем, функций, приспособительные возможности организма на отдельных возрастных этапах. Знание основных закономерностей роста и развития ребенка, определяющих функциональные и адаптационные возможности детского организма в различные возрастные периоды, и их учет в практической педагогической деятельности является необходимым условием сохранения физического, психического и социального благополучия подрастающего поколения. Эти закономерности создают прочный фундамент научно обоснованных методик и современных технологий физического воспитания, направленных на укрепление здоровья, улучшение функционального состояния и когнитивных способностей, повышение уровня развития физических качеств, расширение фонда жизненно важных двигательных умений и навыков, гармоничное физическое развитие детей.

В контексте изложенного становится очевидным, что адекватное педагогическое сопровождение биологически детерминированных процессов роста и развития школьников на занятиях по физическому воспитанию должно обеспечивать сохранение и укрепление их здоровья, предупреждение и устранение отклонений морфофунк-

ционального созревания, создание благоприятных социально-психологических условий для целенаправленного формирования личности, саморазвития и самореализации. Рассмотренные вопросы свидетельствуют о необходимости проведения широкомасштабных фундаментальных и прикладных исследований проблемы педагогического сопровождения роста и развития детей в условиях индивидуализированного физического воспитания.

В заключение необходимо отметить, что разработка эффективных технологий педагогического сопровождения школьников позволит обеспечить дифференцированное и индивидуализированное физическое воспитание с учетом закономерностей возрастного развития и конституциональных особенностей каждого ребенка, а следовательно, создаст наиболее благоприятные условия для укрепления здоровья, повышения уровня двигательной подготовленности, оптимизации образовательного процесса в школе на основе улучшения функционального состояния и удовлетворения потребностей в сфере физической культуры. Создание таких технологий – актуальная научная задача, решение которой – дело ближайшего будущего.

Анализ существующих подходов [17; 18; 27; 30; 31; 34] и результаты собственных многолетних экспериментальных исследований позволили сформулировать наиболее общие рекомендации для учителей физической культуры, медицинских и социальных работников образовательных учреждений по организации эффективного педагогического сопровождения школьников, базирующиеся на учете рассмотренных выше закономерностей роста и развития детей, определяющих их особенности, функциональные и адаптационные возможности в различные возрастные периоды.

1. Для оптимизации процессов роста и развития организма дети школьного возраста должны выполнять физические нагрузки средней и высокой интенсивности не менее 60–90 минут в день. Физическая активность свыше 60–90 минут в день дает дополнительные преимущества для укрепления здоровья, стимуляции роста и развития организма. Пороговая недельная продолжительность занятий в младшем школьном воз-

расте составляет 150 минут, в подростковом и юношеском возрасте – 225 и 300 минут соответственно.

2. Интенсивность нагрузки должна определяться индивидуально по частоте сердечных сокращений (ЧСС). Нагрузки низкой интенсивности находятся в диапазоне 20–39 %, нагрузки средней интенсивности – 40–59 %, а нагрузки высокой интенсивности – 60–84 % индивидуального максимального пульсового резерва (МПР) или максимального потребления кислорода (МПК). Оптимальная интенсивность занятий оздоровительной направленности составляет 60 % МПР. Вместе с тем положительные воздействия наблюдаются и при проведении занятий с более низкой интенсивностью. Главное при этом – достичь порога продолжительности.

3. Оптимальная продолжительность тренировочной части занятия составляет 20–30 минут при соответствующей интенсивности. Одно непрерывное занятие и многократные более короткие занятия (продолжительностью не менее 10 минут) одинаково эффективны для реализации необходимого объема ежедневной двигательной активности. В дополнение к урокам физической культуры необходимо обеспечивать не менее 20–30 минут внеклассных занятий физическими упражнениями высокой и средней интенсивности.

4. Оптимальная частота занятий составляет 3–5 раз в неделю. Физическая активность свыше 5 раз в неделю дает дополнительные преимущества для укрепления здоровья, нормального течения процессов роста и развития. При выполнении упражнений средней интенсивности пороговая частота занятий составляет 5 раз в неделю, а упражнений высокой интенсивности – 3 раза в неделю.

5. В процессе физического воспитания необходимо комплексно развить основные двигательные способности школьников с учетом исходного уровня физической подготовленности. При этом большая часть ежедневных занятий физическими упражнениями должна быть отведена нагрузкам преимущественно аэробного характера, развивающим общую выносливость. Физические упражнения высокой интенсивности, включающие нагрузки преимущественно силовой направленности и нагрузки по укреплению опорно-двигательного аппара-

та (костных тканей), следует выполнять как минимум 3 раза в неделю.

6. В возрастные периоды, связанные с интенсивными качественными изменениями в деятельности физиологических систем (прежде всего в период полового созревания), целесообразно на фоне общего снижения прироста величины физических нагрузок увеличивать долю упражнений скоростного, силового и скоростно-силового характера, а в периоды постепенного морфофункционального созревания организма, на фоне общего повышения величины физических нагрузок, увеличить долю упражнений, способствующих развитию общей выносливости.

7. При выборе адекватных физических нагрузок, средств, методов и технологий физического воспитания и разработке современных нормативов физической подготовленности школьников, отличающихся разными типами телосложения, необходимо учитывать конституциональные особенности формирования энергетического обеспечения мышечной деятельности в ходе онтогенеза. В связи с этим у школьников астеноидного и торакального телосложения целесообразно преимущественно развивать общую выносливость, а у детей мышечного и дигестивного соматотипа – силовые, скоростные и скоростно-силовые способности [18]. Это согласуется с принципами индивидуального подхода к укреплению здоровья и повышению надежности физиологических систем детей школьного возраста.

8. Физические упражнения должны быть разнообразными, соответствовать возрасту занимающихся и вызывать у них положительные эмоции.

Библиографический список

1. Анохин П. К. Кибернетика функциональных систем: избранные труды. – М.: Медицина, 1996. – 400 с.
2. Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. – Л.: Медицина, 1975. – С. 5–67.
3. Бальсевич В. К. Спортивный вектор физического воспитания в российской школе. – М.: НИЦ Теория и практика физической культуры и спорта, 2006. – 114 с.
4. Бальсевич В. К. Что необходимо знать о закономерностях регулярных занятий физическими упражнениями // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1998. – № 3. – С. 16–17.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

5. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология. Физиология развития. – М.: Издательский центр Академия, 2003. – 416 с.
6. Берк Л. Развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2006. – 1056 с.
7. Волков Н. И., Осипенко А. А., Несен Э. Н., Корсун С. Н. Биохимия мышечной деятельности. – Киев: Олимпийская литература, 2000. – 503 с.
8. Гужаловский А. А. Проблема «критических» периодов онтогенеза в ее значении для теории и практики физического воспитания // Очерки по теории физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – С. 219.
9. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология развития: психофизиологические основы детской валеологии. – М.: Владос, 2000. – 144 с.
10. Корниенко И. А., Сонькин В. Д. «Биологическая надежность», онтогенез и возрастная динамика мышечной работоспособности // Физиология человека. – 1999. – Т. 25, № 1. – С. 98–108.
11. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
12. Криволапчук И. А. Педагогическое сопровождение роста и развития детей в процессе физического воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 43–50.
13. Криволапчук И. А., Чернова М. Б. Психофизиологические факторы готовности детей 6 лет к обучению в школе // Физиология человека. – 2012. – Т. 38, № 3. – С. 48–55.
14. Лях В. И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. – М.: Терра-спорт, 2000. – 192 с.
15. Маркосян А. А. Развитие человека и надежность биологической системы // Основы морфологии и физиологии организма детей и подростков. – М.: Просвещение, 1969. – С. 5–13.
16. Медведев В. И. Адаптация человека. – СПб.: Институт мозга РАН, 2003. – 584 с.
17. Панасюк Т. В. Конституциональная принадлежность как основа прогноза роста и развития: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – М., 2008. – 30 с.
18. Сонькин В. Д., Тамбовцева Р. В. Развитие мышечной энергетике и работоспособности в онтогенезе. – М.: Книжный дом Либроком, 2011. – 368 с.
19. Сухарев А. Г., Игнатова Л. Ф., Стан В. В. и др. Медикосоциальная оценка образа жизни школьников // Российский педиатрический журнал. – 2014. – Т. 17, № 3. – С. 37–40.
20. Сухарев А. Г. Шесть закономерностей роста и развития детского организма. – М.: МИОО, 2008. – 64 с.
21. Тэннер Дж. Рост и конституция человека // Биология человека. – М.: Мир, 1979. – С. 366–471.
22. Фарбер Д. А., Безруких М. М. Методологические аспекты изучения физиологии развития ребенка // Физиология человека. – 2001. – Т. 27, № 5. – С. 8–16.
23. Фарбер Д. А., Мачинская Р. И. Современные исследования в возрастной физиологии и психофизиологии как основа медицинского, психологического и педагогического образования // Здоровье и образование детей – основа устойчивого развития российского общества и государства: Научная сессия академий (Москва, 5–6 октября 2006 г.). – М.: Наука, 2007. – С. 28–33.
24. Физиология развития ребенка: руководство по возрастной физиологии / под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2010. – 768 с.
25. Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты / под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М.: Образование от А до Я, 2000. – 319 с.
26. Global Recommendations on Physical activity for Health. – Geneva, World Health Organization, 2010. – 60 p.
27. Janssen I., Leblanc A. Systematic Review of the Health Benefits of Physical Activity in School-Aged Children and Youth // International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity. – 2010. – Vol. 7, № 40. – P. 1–16.
28. Krivolapchuk I. A. Peculiarities of preschool aged boys' and girls' physical state // Medicina dello Sport. – 2014. – № 67(2). – P. 241–250.
29. Pedersen B. K., Saltin B. Evidence for prescribing exercise as therapy in chronic disease // Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports. – 2006. – № 16 (Suppl. 1). – P. 3–63.
30. Physical activity and health in Europe: evidence for action / edited by N. Cavill, S. Kahlmeier and F. Racioppi. – Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2006. – 34 p.
31. Physical Activity and Public Health. A Recommendation From the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine // JAMA. – 1995. – Vol. 273, № 5. – P. 402–407.
32. Physical Activity Guidelines for Americans. – Washington, 2008. – 65 p.
33. Sothmann M. S. The cross-stressor adaptation hypothesis and exercise training/ Psychobiology of physical activity / Eds. E. O. Acevedo & P. Ekkekakis. – Champaign: Human Kinetics Publishers, 2006. – P. 152–154.
34. Warburton D. E., Nicol C. W., Bredin S. S. Health benefits of physical activity: the evidence // Canadian Medical Association Journal. – 2006. – № 174 (6). – P. 801–809.

PEDAGOGICAL GROWTH ACCOMPANYING AND CHILDREN DEVELOPMENT DURING PHYSICAL EDUCATION PROCESS:

STATEMENT III. BIOLOGICAL RELIABILITY, SEX DEVELOPMENT DEPENDENCE AND MOTTO ACTIVITY LEVEL, RECOMMENDATIONS¹

Abstract. The problem of pedagogical accompanying of biological determined growth processes at the physical education lessons is being studied in the article. During the analysis and available data generalization it is shown that to realize the effective pedagogical accompanying it is necessary to have a particular understanding by the teachers of basic child's growth and development regularities specifying his/her peculiarities and adaptive capabilities at different aged periods. The comprehensive analysis of these regularities permits to state out that they create a strong foundation of scientifically proved techniques and modern technologies of physical education directed towards health strengthening, functional state improvement and cognitive capabilities, muscles working capability rise and motto activity, children's harmonious physical development at different level of development.

Keywords: pedagogical accompanying, growth and development regularities, physical education, motto capabilities, health.

Поступила в редакцию 28.03.2015

¹ This article was prepared with the support of the Russian humanitarian science Foundation, project No. 15-06-18014e.

Куршев Алексей Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, Казанский национальный исследовательский технологический университет, kurshev@yandex.ru, Казань

ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ЧЕРТА ХАРАКТЕРА

Аннотация. В статье рассматривается понятие гражданственности личности, выступающее основой понятийно-категориального аппарата многих научных работ гуманитарного профиля. Приведен сравнительно-сопоставительный анализ трактовки понятия «гражданственность», представленных в современных диссертационных исследованиях по педагогическим наукам. Изучены основные подходы к пониманию понятия личностного качества, выступающего в большинстве исследований основой трактовки гражданственности. На основе динамической функциональной структуры личности по К. К. Платонову приводится обоснование гражданственности как черты характера. Раскрыты роль и значение основных структурных компонентов личности в становлении и развитии гражданственности.

Ключевые слова: гражданственность, личностные качества, черта характера.

Проблема эффективного формирования гражданственности у подрастающего поколения беспокоит человечество уже более двух тысяч лет. Со времен античных философов, мыслителей Средневековья, эпохи Возрождения и до наших дней во многих странах мира эта проблема остается ключевой при решении вопросов устройства общественного порядка [6].

Однако, несмотря на беспрецедентный период исследования, задача формирования гражданственности не теряет своей актуальности, а значительное количество предлагаемых различными науками вариантов ее решения не позволяет получить единый, разделяемый большинством ученых, ответ к данной задаче.

Важно отметить, что современное количество публикаций по данной проблеме за последние десять – пятнадцать лет превышает объем всех предыдущих наработок по вопросам гражданственности. Например, по состоянию на конец 2014 г., поисковый запрос слова «гражданственность» в научной электронной библиотеке Elibragu выдает около 8,5 тыс. статей, так или иначе связанных с изучением этой проблемы. При этом ежегодный прирост новых статей исчисляется 4–5 сотнями публикаций. Об интересе современных исследователей к вопросам гражданственности свидетельствует и количество прошедших процедуру защиты диссертационных исследований по этой проблеме в различных областях науки: социологии, психологии и др., но, прежде всего, в педа-

гогике. Ежегодно по проблемам, связанным с развитием гражданственности, защищается более 50 диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук. Для докторских работ эта цифра много меньше и составляет в среднем 3–5 исследований в год.

Опираясь только на эти сведения, можно констатировать небывалую обеспокоенность научного общества вопросами гражданственности, а современное количество публикаций назвать не иначе как «гражданский бум». При этом уместно предположить, что такой массив публикаций должен поднять проблему гражданственности на новый уровень, наполнить ее новым содержанием, предложить новые пути ее решения и т. п. Однако, к большому сожалению, недостаточная разработанность понятийно-категориального аппарата проблемы гражданственности не позволяет продвинуться в решении этих вопросов. Несовершенство определений ключевых терминов по проблеме в первую очередь порождает ситуации, когда под понятием гражданственности понимают все что угодно, начиная от ассоциаций с личностными качествами и заканчивая интеграцией с культурой, мировоззрением.

Поэтому, учитывая междисциплинарный характер термина «гражданственность», был осуществлен анализ трактовки этой категории с точки зрения различных гуманитарных наук: философии, политологии, социологии, филологии, психологии, педагогики и др.

При этом источниками служили авторефераты диссертаций, а также другие виды научной литературы, авторами которой выступают наиболее известные представители той или иной науки, занимающиеся изучением проблемы гражданственности. Полученные в ходе анализа данные позволяют сделать вывод о многообразном понимании термина «гражданственность» в зависимости от отрасли научного знания.

В рамках педагогического знания научный поиск идет во многих направлениях изучения гражданственности, начиная от определения данного термина, поиска моделей воспитания гражданственности и заканчивая многообразием педагогических условий повышения эффективности данного процесса. При этом практически в каждой научной работе термин «гражданственность» уточняется, привнося в его понимание все более новые нюансы.

Среди несравнимо большего с другими отраслями науки количества диссертационных исследований по интересующей нас проблеме, в педагогике непосредственно изучению гражданственности посвящено 7 докторских работ и 49 диссертаций уровня кандидата наук.

К докторским работам по теме гражданственности относятся исследования Л. И. Аманбаевой (2002), А. В. Беляева (1997), А. С. Гаязова (1996), А. П. Жигадло (2009), Л. В. Кузнецовой (2006), А. М. Фактора (2004).

Авторами кандидатских диссертационных исследований по проблеме гражданственности являются С. В. Анохин (2002), А. А. Артёмов (2011), А. М. Бабаев (2000), С. А. Беспалова (2006), Н. Г. Бибикина (2005), Т. А. Бирючинская (2009), Н. В. Божко (2006), М. В. Борисычева (2011), В. В. Бурматов (2010), Е. Л. Власова (2011), В. И. Горбатов (2009), Г. Я. Гревцева (1998), С. А. Долгов (2009), И. И. Домбровская (2005), Л. Б. Доржиева (2006), Р. А. Дормидонтов (2006), Л. А. Дорошук (2011), Е. Р. Евдокимова (2006), Т. Б. Журавлева (2004), И. В. Заступова (2007), А. Л. Земцова (2010), Н. А. Иванова (2010), Т. М. Иванова (2005), О. В. Кожина (2014), Н. Ю. Козлова (2011), С. В. Колотий (2006), Е. Коротаева (2011), Ф. И. Корякина (2004), З. П. Красноок (2007), С. В. Лисак (2005), С. В. Москаленко (2007), И. В. Пацо-

ра (2010), О. И. Петрич (2011), Л. В. Руглова (2005), Н. Е. Рябова (2010), О. Е. Савельева (2007), О. Соколова (2011), О. В. Солодова (2004), Ю. А. Танюхин (1997), А. Е. Терентьев (2006), Е. Н. Титова (2000), И. Г. Трофимова (2006), Е. В. Фабрикантова (2002), Л. М. Фенева (2006), З. М. Хубиева (2004), И. В. Черникова (2007), В. К. Шаманова (2005), Р. Р. Шапирова (2011), М. А. Шкробова (2001).

Анализ авторефератов этих диссертаций позволил выявить основные тенденции в трактовке термина «гражданственность», встречающиеся в текстах диссертационных исследований по педагогическим наукам.

Подавляющее большинство авторов изученных нами авторефератов диссертационных исследований, а именно 36 из 44, с учетом незначительных нюансов, понимают под гражданственностью личностное качество или их совокупность. Так, например, в диссертационном исследовании Р. А. Дормидонтова, гражданственность старшеклассника рассматривается как интегративное качество личности, определяющее систему мотивов, установок, направленности, отношений личности к государству, обществу и личности другого человека, включающее в себя такие компоненты, как: мировоззренческий, познавательный, деятельностный [3]. Во многих других работах, а также научных статьях по данной проблеме, гражданственность также представлена в виде личностного качества, направленного на осуществление тех или иных функций [4; 11; 13].

Таким образом, вопрос сущности понятия «гражданственность» переводится в область личностных качеств, что в свою очередь требует осознания и этого термина. И здесь, как оказалось, существует еще больше затруднений. Поскольку личность изучается, прежде всего, психологической наукой, уместно было предположить, что в рамках данного научного знания будет представлено как определение понятия «личностное качество», так и иерархия качеств личности. Однако контент-анализ научных работ наиболее известных и авторитетных отечественных психологов (А. А. Бодалев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Д. Н. Узнадзе, В. Д. Шадриков и др.) позволяет говорить о том, что в психо-

логии распространенного определения понятия «личностное качество» не существует. Ни в одной из проанализированных работ вышеуказанных авторитетных психологов не содержится существенного описания понятия личностных качеств, их видов и т. д. Тем не менее использование словосочетания «личностные качества» в том или ином контексте этими учеными допускается. Однако чаще всего при использовании термина «личностные качества» подразумевают структурные компоненты личности которыми выступают темперамент, характер, способности, отдельные аспекты которых обозначаются как психические свойства личности. Так, например, в известной работе С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» не встречается термин «личностные качества», однако ученый оперирует понятием «волевые качества личности» [8].

Можно полагать, что первым отечественным ученым, начавшим активно использовать термин «личностное качество» была Л. И. Божович. Основными качествами личности психолог считает доброту, потребность в общении и труде. Отдельными качествами личности Л. И. Божович считает смелость, честность, находчивость. Однако во всех случаях употребление термина «личностные качества» осуществляется в контексте, а его трактовки в текстах Л. И. Божович не приводится [1].

В. Д. Шадриков считает, что закрепленные в формах поведения эмоции и чувства переходят в черты характера, в качества личности. К типовым можно отнести: трусость, агрессивность, смелость, храбрость, обидчивость, тревожность, гневность (вспыльчивость), завистливость, разочарованность, эмпатию [12].

В исследованиях А. Н. Леонтьева и Д. Н. Узнадзе понятие «личностное качество» не употребляется вовсе. Многие другие известные отечественные психологи в своих работах термин «личностное качество» практически не используют.

Таким образом, получить однозначный и полный ответ на вопрос о том, что такое личностные качества представляется затруднительным. Поэтому ориентироваться на этот термин при определении сущности понятия «гражданственность личности» не стоит, поскольку в этом случае исследо-

вательская задача еще более усложняется, приобретая еще одну неизвестную. Тем не менее все эти понятия во многих психолого-педагогических исследованиях неоправданно используются как синонимы.

Определение термина «качества личности» встречается в ряде современных словарей, где данное понятие представлено как обобщенное свойство личности либо ее структурный компонент. Например, в словаре «Современный образовательный процесс: основные понятия и термины» 2006 года качества личности представлены как обобщенные свойства личности: четыре основные подструктуры динамической функциональной структуры личности (направленность, опыт, особенности психических процессов, биопсихические свойства) и две на них наложенные (характер и способности) [10]. Близкое определение содержится в «Энциклопедическом справочнике невролога» 2005 года, трактующем личностные качества как обобщенные свойства личности, включающие следующие структуры: биологически обусловленная подструктура; индивидуальные способности, способности различных видов, направленность, опыт, характер [2].

Опираясь на эти определения, можно утверждать, что понятие «качества личности» исчерпывает все ее основные структурные компоненты, к которым большинство отечественных психологов относят направленность, опыт, индивидуальные особенности и др. Иначе говоря, понятие «личностное качество» в таком понимании охватывает всю структуру личности и, тем самым, практически идентично понятию «личность». Но такой вывод не может быть верным, поскольку в этом случае термины «структура личности» и «личностное качество» будут являться синонимами. Применяя эти выводы к главному понятию нашего исследования, можно говорить о том, что гражданственность, по мнению большинства авторов диссертационных исследований, утверждающих, что это личностное качество, представляет собой целостную структуру личности, что не может быть правильным. Помимо гражданственности, личность человека может обладать множеством других личностных качеств, например, ответственностью, честностью, порядочностью и др. Однако по-

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

сколькo структура личности целиком принадлежит гражданственности, локализация, а значит и существование других личностных качеств оказываются невозможными. Поэтому понятие «личностное качество» не может охватывать всю структуру личности полностью, но определенно включает в себя ряд ее элементов, представляющих собой явления психической жизни человека.

Как известно, к явлениям психической жизни человека относятся психические состояния и психические свойства. Эти явления психической жизни характерны для любого человека, который при этом может и не являться личностью, например, в связи с тяжелым психическим заболеванием. Но поскольку гражданственность, как справедливо утверждают многие авторы, присутствует у личности, большинство этих явлений психической жизни не представляет интереса для нашего дальнейшего анализа. Однако другие явления психической жизни имеют непосредственное отношение к личности и целом обуславливают ее. К ним относятся, прежде всего, психические свойства личности, такие как направленность, темперамент, характер и др. Именно эти явления психической жизни человека образуют его личность, значит, именно в них следует искать такое проявление личности, как гражданственность.

Поэтому в дальнейшем необходимо про-

вести анализ основных структурных компонентов личности с целью локализации в них тех или иных элементов гражданственности. В отечественной психологии существует много сходных точек зрения на структуру личности. Наиболее распространенной из них является динамическая функциональная структура личности, автором которой является видный отечественный психолог К. К. Платонов (рис.). Как отмечает К. К. Платонов, в эти четыре подструктуры могут быть уложены все известные свойства (черты) личности, число которых по подсчетам различных ученых может достигать нескольких тысяч. Причем часть этих свойств относится в основном только к одной подструктуре, другие же свойства лежат на пересечениях этих подструктур [Приводится по: 7].

Так, например, целеустремленность, связанная с преобладанием тех или иных сильных мотивов, главным образом относится к подструктуре направленности, образованной элементами потребностно-мотивационной сферы личности. Другие же качества личности, например законопослушность, главным образом локализуются сразу в нескольких подструктурах, поскольку следование нормам закона основывается не только на сильной мотивации к законопослушной деятельности, но в равной мере предполагает и знание законодательства, что уже относится к подструктуре опыта личности.

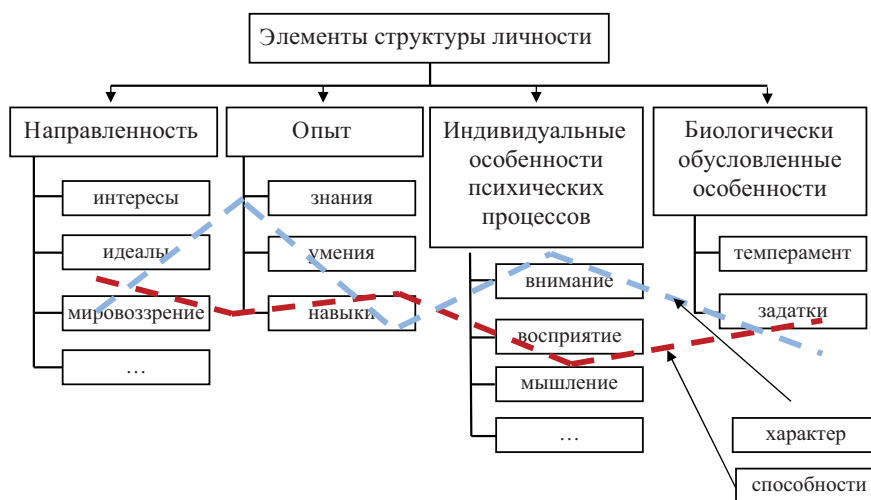


Рис. Структура личности по К. К. Платонову

Естественно, что и другие подструктуры личности включаются в процесс законопослушного поведения, однако их роль в сравнении с подструктурами направленности и опыта в общем случае невелика. Следуя этой логике, можно говорить о том, что каждая из обозначенных подструктур обладает своими специфическими компонентами, часть которых имеет не только непосредственное отношение к гражданственности, но и образует ее. Рассматривая данные подструктуры в обратном по значимости порядке, необходимо, прежде всего, изучить и выявить роль биологически обусловленных особенностей в становлении и развитии гражданственности личности. Считается, что различные типы темперамента, представляющего собой характеристику нервной системы человека, обладают как достоинствами, так и недостатками [9]. Как известно, при несоответствии типа темперамента тем или иным особенностям выполняемой деятельности возможна компенсация одних свойств другими, что в целом обеспечивает успешность результатов. Таким образом, даже при несоответствии тем или иным особенностям гражданской деятельности, тип темперамента не может оказать существенного влияния на результаты этой деятельности, а потому должен быть исключен из круга интересующих нас в плане определения термина «гражданственность» понятий. Сходные рассуждения можно привести и в отношении задатков личности, представляющих собой врожденные возможности развития свойств индивида. Таким образом, все биологически обусловленные особенности личности в общем случае не имеют принципиального значения для гражданской деятельности, а поэтому не могут рассматриваться в качестве отличительных признаков при трактовке понятия «гражданственность».

Рассматривая следующий элемент структуры личности, представленный индивидуальными особенностями протекания психических процессов, необходимо понять, какие из них и в какой мере могут явиться компонентами гражданственности. Очевидно, что индивидуальные особенности, таких основных психических процессов как мышление, память, эмоции и др., оказывают определенное влияние на процесс гражданской деятельности человека. Так, напри-

мер, один человек может обладать хорошей памятью и лучше запоминать те или иные события гражданского характера. Однако данная особенность, скорее всего, не может явиться ключевой и определяющей для всей гражданской деятельности большинства людей, память которых находится в пределах нормы. Также индивидуальные особенности эмоциональных процессов, скорее всего, не имеют принципиального значения для осуществления гражданской деятельности. Ведь в большинстве случаев не имеет существенного значения то, насколько чуть более или менее радостно или печально осуществляется гражданская деятельность там, где она связана с проявлением эмоций человека. Конечно, существенные отклонения в эмоциональной сфере личности как, например, депрессия, будут иметь приоритетное направление для гражданской как впрочем и для всех остальных видов деятельности человека, делая ее в некоторых случаях даже невозможной. Однако в норме те или иные эмоции могут придавать действиям различных людей в гражданской сфере лишь незначительную эмоциональную окраску, не оказывая принципиального влияния на ход и результаты гражданской деятельности. Таким образом, и подструктура индивидуальных особенностей психических процессов, как и подструктура биологически обусловленных особенностей, не имеет в общем случае приоритетного значения для проявления гражданственности личности. Иначе говоря, эти подструктуры в общем случае оказывают незначительное влияние на гражданскую деятельность, поэтому не должны учитываться при трактовке понятия «гражданственность». При этом необходимо осознавать, что в частном случае именно эти подструктуры могут оказать решающее влияние на эффективность гражданской деятельности человека, например, если он будет обладать выдающимися способностями в гражданской сфере. Однако и в этом случае подструктура биологически обусловленных особенностей может явиться только предпосылкой развития гражданственности личности, лишь способствующей более эффективному развитию интересующего нас явления психической жизни человека.

Иначе дело обстоит с подструктурами направленности и опыта личности. Так, рас-

смаатривая подструктуру направленности личности, можно предположить, что гражданственность может локализоваться в ней в виде тех или иных мотивов гражданской деятельности [5]. Таким мотивами могут выступать интересы к гражданской деятельности, гражданские идеалы, гражданские убеждения и др.

Эти мотивы являются приоритетными для гражданской деятельности и обуславливают реализацию всех действий гражданского характера и поведения человека. Поэтому, не имеющая предпосылок к гражданской деятельности в виде мотивов, реализация личностью гражданского поведения оказывается невозможной. Важно понять, что мотивами гражданской деятельности не могут быть другие мотивы иной, например, предпринимательской деятельности. В тоже время преобладание в структуре направленности мотивов гражданской деятельности неизбежно будет сопровождаться осуществлением именно гражданского, а не какого-либо другого поведения личности. Мотивы гражданской деятельности обладают своими особенностями и отличаются от мотивов других видов деятельности, борьба с которыми делает гражданское поведение личности актуальным либо второстепенным. Специфичность мотивов гражданской деятельности обуславливает специфическое содержание соответствующей этим мотивам гражданской деятельности. Таким образом, можно говорить о том, что подструктура направленности в виде различных мотивов гражданской деятельности является важным и неотъемлемым элементом личности, реализующей гражданское поведение. Именно конкретное наполнение подструктуры направленности специфическими мотивами гражданской деятельности можно считать отличительным признаком гражданственности личности. Однако наличия только мотивов для успешности сложных видов деятельности, к которым бесспорно относится гражданская деятельность, может быть недостаточно, поскольку выполнение конкретных действий и операций, составляющих практический этап любого вида деятельности, оказывается лишь при наличии у человека определенной суммы знаний, умений и навыков. Так, не владея знаниями о граж-

данской деятельности, умениями и навыками гражданских действий, ни одна личность не сможет реализовать гражданское поведение, даже если будет при этом располагать вполне сформированными мотивами. Как и мотивы личности, система знаний, умений и навыков гражданского характера имеет свои отличительные особенности и специфическое содержание, позволяющее отличить их от подобных явлений в других видах деятельности. Исходя из этого, подструктура опыта, как и подструктура направленности, обладает собственным специфическим содержанием, которое может выступать отличительным признаком гражданственности личности. Таким образом, подструктуры направленности и опыта, в отличие от остальных подструктур личности, включают в себя специфические компоненты, выступающие отличительными признаками гражданского поведения, что позволяет использовать их для трактовки термина «гражданственность». Но поскольку эти элементы располагаются в различных подструктурах личности, требуется их объединение с целью группировки в одно понятие. Такими понятиями в структуре личности К. К. Платонова, объединяющими все остальные подструктуры, являются характер и способности. Как известно, способности проявляются лишь в деятельности, обеспечивая ее успешность. Но поскольку гражданственность личности проявляется не только в сугубо гражданской, но и, например, в профессиональной деятельности, использовать понятие «способности» для определения интересующего нас термина нельзя. Этим целям гораздо ближе понятие характера, образованного совокупностью ряда черт личности, к которым многие психологи относят активность, самостоятельность, патриотизм и др. Именно понятие «черты характера», представляющее собой особый сплав элементов подструктуры личности, наиболее соответствует понятию гражданственности, которое, как мы выяснили, состоит из этих элементов. Таким образом, гражданственность представляет собой черту характера, образованную направленностью и опытом личности, содержание которых обусловлено спецификой гражданской деятельности.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Библиографический список

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
2. Горбач И. Н. Энциклопедический справочник невролога. – Минск: Экономпресс, 2005. – 543 с.
3. Дормидонтов Р. А. Педагогические условия воспитания гражданственности старшеклассников на основе культурологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2006. – 26 с.
4. Капустина З. Я. Гражданственность как ценность культуры: монография. – Псков, 2006. – 215 с.
5. Куниц Л. И. Профессиональная направленность и направленность личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 137–140.
6. Маленков В. В. Локальная гражданственность как фактор городского развития // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – С. 12–18.
7. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология. – М.: Высшая школа, 1973. – 256 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
9. Савченков Ю. И., Петросян Е. Ю. Сравнительная характеристика общих и частных типов темперамента // Сибирское медицинское обозрение. – 2009. – № 4 (58). – С. 20–24.
10. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – М.: Компания Спутник+, 2006. – 48 с.
11. Тимофеев А. И. Гражданственность как социально-педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 163–168.
12. Шадриков В. Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. – М.: Логос, 2002. – 64 с.
13. Шорников Л. И. Гражданственность как качество личности // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 258–268.
14. Pike G., Selby D. Global teacher, global learner. – London: Hodder@Stoughton, 1988. – 298 p.

Kurshev Alexey Vladimirovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Physical training and Sport, Kazan national research technological University, a-kurshev@yandex.ru, Kazan

CIVIC CONSCIOUSNESS OF THE PERSONALITY AS TRAIT OF CHARACTER

Abstract. In article the concept of civic consciousness of the personality acting as a basis of the conceptual and categorial device of many scientific works of a humanitarian profile is considered. Rather comparative analysis of the treatments of the concept “civic consciousness” presented in modern dissertation researches on pedagogical sciences is provided. On the basis of dynamic functional structure of the personality according to K. K. Platonov civic consciousness justification as traits of character is given.

Keywords: civic consciousness, personal qualities, trait of character.

Поступила в редакцию 31.03.2015

Молчанова Наталья Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы и педагогики, Уральский институт социального образования (филиал) Российского государственного социального университета, mnv@k66.ru, Екатеринбург

Галагузов Алексей Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются виды аддиктивного поведения современных детей и подростков, представлено содержание социально-педагогической деятельности по профилактике данного социально-психолого-педагогического явления. Авторы анализируют основные причины и последствия аддиктивного поведения в этой возрастной группе, выделяют психологические особенности детей и подростков, склонных к аддиктивному поведению, указывают на необходимость соблюдения этических норм социально-педагогической психодиагностики. В статье приводятся примеры методик, позволяющих выявить психолого-педагогическую предрасположенность к различного рода зависимостям.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, химические и нехимические виды зависимости, профилактика аддикций, номотетическая и идеографическая психодиагностика.

Любой вид аддикции можно определить как одну из форм деструктивного поведения личности.

Аддиктивное поведение (от англ. *addiction* – склонность, пагубная привычка; лат. *addictus* – рабски преданный) – стремление к уходу от реальности посредством специального изменения своего психического состояния [1, с. 22–23]. Такой уход осуществляется путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых психоактивных веществ или постоянной фиксации внимания на отдельных предметах или видах деятельности. Этот процесс настолько захватывает человека, что начинает управлять его жизнью, в результате чего человек становится беспомощным перед своим пристрастием.

Проблема аддикции начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводя к отрыву от реальности. Происходит процесс, во время которого человек не только не решает важных для себя проблем (например, бытовых, социальных), но и останавливается в своем личностном развитии.

Вместо решения проблемы «здесь и сейчас» человек выбирает аддиктивную форму поведения, достигая тем самым более комфортного психологического состояния в настоящий момент, откладывая имеющиеся проблемы на «потом».

Аддиктивное поведение имеет несколько разновидностей. Различают химические и нехимические аддикции.

К химическим зависимостям относятся алкоголизм, наркомания, табакокурение, различные токсикомании.

Любая химическая зависимость включает в себя два компонента:

– физическая зависимость – это состояние, при котором некоторые физиологические процессы и функции человеческого организма связаны и зависят от постоянного поступления в организм психоактивных веществ, характеризуется непреодолимым влечением к психоактивному веществу; потерей контроля над дозировкой принимаемого вещества, физическим комфортом в состоянии интоксикации и проявлением абстинентного синдрома («ломки», похмелья и т. д.) в случае прекращения приема употребляемого вещества;

– психическая зависимость – состояние организма, характеризующееся патологиче-

ской потребностью в употреблении какого-либо лекарственного средства или химического вещества для избегания нарушений психики или дискомфорта, возникающих при прекращении употребления вещества, вызвавшего зависимость.

Существуют также и нехимические зависимости: компьютерная, мобильная, лудомания, бьюти-зависимость, шопингомания и т. д. В них отсутствует физический компонент (т. к. не имеет места употребление химического вещества), но в полной мере проявляется психологическая зависимость. Нехимические виды зависимостей отличаются от химических только тем, что предмет зависимости имеет нехимическую природу и, как правило, немного меньшие социальные последствия.

Задача профилактики аддиктивного поведения детей и подростков может быть решена в ходе социально-педагогической деятельности.

Социально-педагогическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленной на оказание помощи ребенку в процессе социализации, освоение им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе [2; 3].

В современных условиях в работе социального педагога определились основные направления деятельности: 1) диагностика, 2) коррекция, 3) реабилитация, 4) профилактика.

Рассмотрим профилактику как одно из важнейших направлений в социально-педагогической деятельности. М. А. Галагузова определяет понятие «профилактика» как совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении подростков [4].

В концептуальном плане в профилактических технологиях выделяется прежде всего *информационный подход*. Он основывается на том, что отклонения в поведении подростков от социальных норм происходят потому, что несовершеннолетние их просто не знают. А следовательно, основным направлением работы должно стать информи-

рование несовершеннолетних об их правах и обязанностях, о требованиях, предъявляемых государством и обществом к выполнению установленных для данной возрастной группы социальных норм. Это можно осуществить через средства массовой информации (печать, радио, телевидение), кино, театр, художественную литературу и другие произведения культуры, а также через систему социального обучения с целью формирования правосознания подростка, повышения его образованности, усвоения им морально-нравственных норм поведения в обществе.

Социально-профилактический подход в качестве основной цели рассматривает выявление, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающих различного рода негативные явления. Сущностью этого подхода является система социально-экономических, общественно-политических, организационных, правовых и воспитательных мероприятий, которые проводятся государством, обществом, конкретным социально-педагогическим учреждением, социальным педагогом для устранения или минимизации причин девиантного поведения.

Так, отсутствие целевой информации о последствиях, например, употребления наркотиков приводит несовершеннолетних, которые их употребляют, к уголовной ответственности, т. к. практически все уверены, что употребление наркотика – это личное дело каждого, а привлечь можно лишь за их распространение, не зная, что в связи с принятием нового закона о наркотических и психотропных веществах уголовная ответственность наступает даже за их употребление.

Не менее важная в нашем обществе проблема – это профилактика алкоголизма среди подростков, а также информирование их о тяжелых социальных и психоневрологических последствиях пьянства и алкоголизма. Отсутствие профилактической работы, например, с будущими родителями ведет к увеличению количества детей, родившихся с тяжелыми физическими и психологическими нарушениями, т. к. несовершеннолетние, особенно юная мать, не соблюдают элементарные правила поведения во время беременности и не придерживаются жесткого запрета на употребление в это время алкогольных напитков.

Среди основных направлений профилак-

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

тики девиантного поведения особое место наряду с информационным и социально-профилактическим подходами занимает *медико-биологический подход*. Его сущность состоит в предупреждении возможных отклонений от социальных норм целенаправленными мерами лечебно-профилактического характера по отношению к лицам, страдающим различными психическими аномалиями, т. е. патологией на биологическом уровне.

Известно, что вменяемый человек при помощи своих волевых качеств, моральных норм и ценностей способен воздерживаться от преступных действий. Когда же у человека существует патология психического развития и здоровья, он, в силу своих психофизиологических особенностей, может нарушить существующие морально-правовые нормы. Это состояние субъекта рассматривается как невменяемость. Очень важно вовремя распознать у подростка различные патологические нарушения психики, которые могут привести его к совершению необдуманных поступков. Он должен быть обследован психиатром с соответствующим медицинским лечением, дополненным определенным воспитательным воздействием со стороны социального педагога.

Следующий подход – *социально-педагогический*, заключающийся в восстановлении или коррекции качеств личности подростка с девиантным поведением, особенно его нравственных и волевых качеств личности.

И. Соколова считает, что существует зависимый тип личности. Люди, относящиеся к этому типу, попадают в группу риска в отношении злоупотребления вредными веществами, психологической зависимости от другого человека, интернет-зависимости. Таких людей характеризуют следующие черты:

- крайняя несамостоятельность;
- неумение отказать, сказать «нет» из-за страха быть отвергнутым другими людьми;
- ранимость критикой или неодобрением;
- нежелание брать на себя ответственность и принимать решения и, как следствие, сильное подчинение значимым людям;
- страх одиночества (страх быть покинутым) и желание избежать его.

Выявление лиц, предрасположенных к аддиктивному поведению, позволяет своевременно проводить профилактическую работу.

Использование тестирования в практике социального педагога – ответственное, этическое, высокопрофессиональное дело, которое требует соответствия этическому кодексу диагноста. Важно определить те запреты и границы, которые не должны нарушаться в практике диагностирования. Социальный педагог должен обеспечить тщательное соблюдение всех стандартных требований при использовании методики. Пользователь не имеет права вносить в методику свою модификацию. Социальные педагоги имеют право использовать только некоторые, хорошо теоретически и психометрически обоснованные методики, не требующие специальных знаний при интерпретации результатов.

В психодиагностике выделяют два подхода измерения и распознавания индивидуально-психологических особенностей человека: номотетический и идеографический (табл. 1). Эти подходы отличаются по следующим основаниям:

- 1) понимание объекта измерения;
- 2) направленность измерения;
- 3) характер методов измерения.

Социальному педагогу не рекомендуется применять идеографический подход в психолого-педагогической диагностике,

Таблица 1

Подходы в психологической диагностике

Критерии	Номотетический	Идеографический
Понимание объекта измерения	Личность – это набор свойств	Личность – это целостная система
Направленность измерения	Выявление и измерение общих для всех людей свойств личности	Распознавание индивидуальных особенностей личности
Характер методов измерения	Стандартизованные методы измерения, требующие сопоставления с нормой	Проективные методики и идеографические техники

Методики диагностики предрасположенности к аддиктивному поведению

Психологические особенности лиц, склонных к аддиктивному поведению	Методики диагностики
Повышенная тревожность	Тест «Исследование тревожности» Ч. Д. Спилбергера (адаптирован Ю. Л. Ханиным)
Низкая стрессоустойчивость	Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона
Неустойчивая (низкая) Я-концепция	Тест самооценки личности С. А. Будасси
Низкий уровень интернальности	«Шкала локуса контроля» Дж. Роттера
Неспособность к эмпатии	«Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна
Повышенный эгоцентризм	Методика диагностики эгоцентризма у подростков Т. И. Пашуковой
Низкое восприятие социальной поддержки	Многомерная шкала восприятия социальной поддержки (MSPSS) (D. Zimet) (адаптация: В. М. Ялтонский, Н. А. Сирота)
Стратегия избегания при преодолении стрессовых ситуаций	Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса
Направленность на поиск ощущений и др.	Методика диагностики потребности в поисках ощущений М. Цукерман

использующей проективные методы. Проективная психодиагностика – это поиск индивидуальных особенностей человека, по наличию которых он отличается от остальных людей. Выдвигаются три основных принципа, лежащих в основе проективного исследования личности:

- оно направлено на уникальное в структуре или организации личности;
- личность в проективном подходе изучается как относительно устойчивая система динамических процессов, организованных на основе потребностей, эмоций и индивидуального опыта;
- эта система основных динамических процессов постоянно, активно действует на протяжении жизни индивида.

К недостаткам проективных методов исследования в деятельности социального педагога можно отнести следующие их особенности:

- проблематичная валидность;
- отсутствие стандартов;
- субъективность интерпретации;
- необходимость в широкой теоретической подготовке;
- трудоемкость в проведении и интерпретации.

Поскольку конечная цель социально-педагогических исследований – установление

закономерности в социально-педагогических процессах и явлениях, то более уместен номотетический подход. Инструментом номотетической психолого-педагогической диагностики является тест.

Ниже представлены психологические особенности лиц, предрасположенных к аддиктивному поведению, а также предложены методики по его диагностике (табл. 2).

Любой вид аддиктивного поведения детей и подростков – это всегда «крик о помощи», сигнал о необходимости срочного вмешательства для сохранения ребенка, подростка полноценным членом общества. И ведущая роль в этом принадлежит социальному педагогу.

Библиографический список

1. Алдакушева Е. С. Методика оценивания сформированности нравственных ориентиров детей с девиантным поведением младшего подросткового возраста // Психолого-педагогические проблемы образования. – 2014. – № 5. – С. 94–99.
2. Большой психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – СПб.: ПРАЙМ-Еврознак, 2005. – 672 с.
3. Габер И. В. Интенсивность факторов риска наркотизации подростков в школах с различным уровнем организации профилактической деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 244–250.

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

4. *Галагузова Ю. Н.* Социальная педагогика: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 447 с.
5. *Соколова И. В.* Информатизация общества: угроза или благо? // Психология и здоровье. – 2008. – № 1. – С. 52–56.
6. *Тоистева О. С.* Девиантное поведение подростков в истории отечественной педагогики: монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010. – 139 с.
7. *Suhrweier H.* Grundlagen der rehabilitationspädagogischen Psychologie. – 2 erw. – Aufl.-B.: Gesundheit, 1990. – 280 p.

Molchanova Natalia Vladimirovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Chair of Social Work and Pedagogy, Ural Institute of Social Education (branch) of Russian State Social University, mnv@k66.ru, Ekaterinburg

Galaguzov Alexey Nikolaevich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Chair of Social Pedagogy and Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg

SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES PREVENTION ADDICTIVE BEHAVIOR IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

Abstract. The article discusses modern types of addictive behavior of children and adolescents, shows the contents of the social and educational activities for the prevention of socio-psycho-pedagogical phenomenon. The authors analyze the main causes and consequences of children's and adolescent addictive behavior. The authors distinguish the psychological characteristics of children and adolescents who are prone to addictive behavior, indicate the need for ethics and social teaching of psycho-diagnostics. The article gives examples of techniques that identify psychological and pedagogical predisposition to various types of relationships.

Keywords: addictive behavior, chemical and non-chemical addictions, prevention of addictions, nomothetic and ideographic psychodiagnostics.

Поступила в редакцию 18.04.2015

*Лопатина Валерия Анатольевна**Старший преподаватель кафедры социально-массовых коммуникаций, Новосибирский государственный технический университет, lopatina@fgo.nstu.ru, Новосибирск***ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ:
ОПЫТ ЛОНГИТЮДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена некоторым аспектам изучения и формирования информационной культуры и проявления информационного поведения на примере лонгитюдного исследования студентов гуманитарного факультета технического вуза в 2005–2014 гг. Рассмотрены компоненты информационного поведения и факторы на него влияющие.

Ключевые слова: информационная культура, информационное поведение, информационная нагрузка, информационные ситуации, профессиональные компетенции, высшие учебные заведения, студенты.

Формирование информационной культуры – проблема комплексная. Для ее решения необходимо внести в сознание студента знания о специфике функционирования информации в обществе; сформировать понимание механизма информационного обмена и необходимость учета его специфических особенностей во всех процессах жизнедеятельности; привить навыки использования информационных ресурсов.

Однако, несмотря на осознание значимости этой проблемы и отражение ее в достаточно большом числе публикаций (например, [1; 2; 5; 7] и др.), на сегодняшний день не выработано единого определения дефиниции «информационная культура». Вероятно, наиболее оптимальным является определение специалистов, считающих информационную культуру одной из граней общечеловеческой культуры или информационной компонентой человеческой культуры в целом.

Г. Б. Паршукова, Т. А. Воробьева считают, что информационную культуру личности следует изучать и формировать в контексте умений и навыков самостоятельного наращивания профессиональных и любых других знаний, востребованных повседневной жизнью [6]. И тогда понятие «информационная культура» включит очень многие составляющие, например, культуру поиска новой информации; культуру чтения и восприятия информации, понимание особенностей современных текстовых сообщений и необходимости осознания того факта, что любое профессиональное чтение есть средство получения знаний (в противовес

его рассмотрению только в качестве способа устранения информационного дефицита, возникшего при решении текущих задач); умение перерабатывать большие массивы информации с использованием как информационных (компьютерных) технологий, так и интеллектуальных нормализованных методик (поаспектного анализа текстов, контент-анализа, классификационного и кластерного анализа и т. д.); умение генерировать собственные проблемно-ориентированные базы данных и вести личные поисковые системы; понимание важности межличностного профессионального общения для успешности любой трудовой деятельности; стремление к повышению уровня коммуникационной компетентности; воспитание в себе терпимости к чужим точкам зрения и мнениям, готовности не только получать, но и отдавать знания; умение находить партнеров по совместной деятельности с использованием для этого телекоммуникационных каналов связи; умение четко и доказательно излагать результаты собственной деятельности, в том числе, с учетом уровня подготовленности и настроя целевой аудитории; знание норм, регламентирующих использование интеллектуальной собственности.

Информационная культура проявляется в информационном поведении людей. Под информационным поведением мы понимаем образ действий, совокупность усилий, предпринимаемых человеком для получения/усвоения и использования/создания нового знания, его передачи и распространения в обществе.

Информационное поведение, с одной стороны, отражает активность личности как

познающего субъекта, его умение ориентироваться в информационном пространстве. С другой стороны, в информационном поведении проявляется степень доступности и комфортности использования информационных ресурсов, иначе говоря, те возможности, которые общество предоставляет индивиду, стремящемуся состояться как профессионал и личность.

В настоящее время предложена модель эталонного информационного поведения специалиста начала XXI в., включающая следующие компоненты: осознание важности непрерывного образования и сознательное стремление к нему; ориентация на мировые информационные ресурсы; комплексное использование различных каналов получения информации; способность к рефлексии и реальной самооценке уровня собственной информационной компетентности; стремление к профессиональному общению, к обмену знаниями; активность в распространении нового знания; соблюдение этических норм делового общения. В этой связи представляется достаточно важным обратить внимание на изучение информационного поведения студентов как будущих специалистов.

На формирование информационного поведения студентов значительное влияние оказывает ситуация. Происходит это по одной простой причине – любое поведение проявляется в какой-либо ситуации. Это не означает, что оно всегда формируется в зависимости от конкретных обстоятельств, но во многих случаях давление ситуационных факторов на поведение человека очень велико. Ситуационное влияние осуществляется за счет различных факторов, происходящих в определенное время в определенном месте и не зависящих от пользователей и объектов.

Все информационные ситуации можно разделить на три основных типа: ситуации коммуникации, получения информации, использования информации.

Ситуации коммуникации могут быть определены как условия, в которых пользователь участвует в процессе личного или неличного общения. Личное общение заключается в основном в разговоре с посредниками (библиотекарями), другими пользователями, преподавателями, научными руководителями, родителями, товарищами. Неличная коммуникация включает в себя контакты

с широким спектром автоматизированных возможностей, таких как Интернет, наличие различных поисковых систем, публикации, освещающие деятельность различных учреждений, представляющих информацию, в том числе рекламную продукцию.

Под ситуациями получения информации понимаются условия, в которых пользователи получают информацию и информационные услуги. Рассматривая влияние ситуации получения информации, нельзя не обратить внимание на роль информационной среды (среды учреждения, представляющего информацию) и фактора времени. Информационная среда – это все доступные пользователю данные в момент получения информации или информационной услуги. Основными характеристиками этой среды являются доступность информации, ее количество, формы организации и представления.

Доступность информации – это один из аспектов создания информационной среды, позволяющей пользователям сделать разумный, информированный выбор.

Информация может поступать либо из внешней среды, либо из памяти пользователя. Конечно, не вся доступная информация используется в ходе принятия решения – потребитель может и не приложить усилий к поиску каких-либо внешних данных. Точно так же и хранящаяся в памяти информация в каждый конкретный момент времени может быть доступна или необходима не полностью.

Организация информации также может повлиять на поведение пользователей. Например, использование пользователями информации может зависеть от того, как информация организована и представлена в библиотеке. От организации информации также зависит порядок ее получения и обработки, а также время, необходимое для принятия решения.

Форма представления информации – то, как представлена информация, может иметь большое значение. Так, информация может быть представлена либо в цифровом, либо в семантическом (превосходный, хороший, средний и т. д.) виде.

А теперь попробуем проиллюстрировать все вышесказанное на примере конкретного социологического исследования. В рамках проблемы изучения пользователей как

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

исходной базы формирования комфортной информационной среды в вузе в 2005 году было проведено исследование информационных потребностей студентов гуманитарного профиля и источников их удовлетворения [5]. Было опрошено 50 студентов первого курса. В 2014 г. состоялась попытка частичного повторения этого исследования в части использования ресурсов библиотек г. Новосибирска студентами-первокурсниками также гуманитарного факультета направления «Реклама и связи с общественностью» НГТУ.

Как известно, пользователи Новосибирска находятся в уникальной информационной ситуации, обладая возможностью использования таких крупных информационных ресурсов, как ГПНТБ СО РАН, Областная научная и юношеская библиотеки, библиотеки крупных вузов. Как использовали и используют эти ресурсы студенты-первокурсники?

В 2005 г. к фондам ГПНТБ обращалось 32 % респондентов, в 2014 – только 34 %. В 2005 г. фондами НГОНБ пользовалось 48 %, в 2014 только 2 %. В 2005 г. студенты-первокурсники посещали Областную юношескую библиотеку (36 %), в настоящее время никто из опрошенных эту библиотеку не назвал. Примерно одинаковое количество студентов используют в качестве ресурсной базы районные библиотеки (18 и 16 % соответственно). В настоящее время библиотекой НГТУ пользуются 88 % первокурсников. В 2005 и 2014 гг. 9 % опрошенных в качестве источника информации назвали электронную библиотеку и указали, что не пользуются библиотеками совсем.

Удобное месторасположение назвали основной причиной предпочтительного обращения в библиотеки 32 % опрошенных в 2005 г. и 70 % в 2014 г. Наличие дополнительных услуг (ксерокопирование, подбор литературы по электронным каталогам, карточкам, Интернет, абонемент (выдача литературы на дом), доступ к полнотекстовым БД) – назвали 26 % респондентов в 2005 г., а в 2014 г. – 9 %, более комфортные условия работы привлекали 14 % первокурсников в 2005 г., в 2014 г. – 36 % привлекает поиск в электронных каталогах.

Как мы уже говорили, одной из составляющих информационного поведения является выработанная потребность в получении

новой информации и источники, из которых пользователь получает информацию об изданиях. В 2005 г. 42 % опрошенных называли в качестве постоянно используемого источника – Интернет, в 2014 г. таких респондентов уже 80 %. Рекомендации научного руководителя востребованы примерно одинаково (36 % и 39 % соответственно). Значительно уменьшилось влияние на выбор источников информации рекомендации друзей и родителей (48 % и 14 % соответственно).

Постоянно обращались в библиотеки за учебной литературой в 2005 г. 32 % опрошенных первокурсников, в 2014 г. – 84 %. Кроме того, по данным исследования 2013 г. 44 % опрошенных обращаются за научными изданиями (монографиями, диссертациями, научными журналами). Электронными каталогами воспользовались в 2005 г. 22 % опрошенных, в 2014 г. – 30 %, причем 9 % респондентов используют только электронный каталог.

Доступ потребителя к информационным ресурсам может быть осуществлен в информационной среде, которая должна обеспечивать:

- возможность применения информационных ресурсов в условиях многопрофильного образовательного пространства;
- доступность информационных ресурсов потребителям разного уровня профессиональной компетентности и различного образовательного и социально-экономического статуса;
- последовательность всех этапов и уровней образовательного процесса;
- формирование информационной культуры, правильного информационного поведения субъектов образовательного пространства.

Студенты все больше предпочитают неформальные каналы получения информации, лично общаясь с преподавателями для решения не только учебных задач, но и организационных вопросов, что частично находит подтверждение в результатах проведенного исследования (как уже отмечалось, 39 % опрошенных первокурсников 2014 года предпочитают напрямую обращаться к преподавателям) и в наблюдении за повседневной работой кафедры социально-массовых коммуникаций (СМК) НГТУ. Учитывая специфику будущей специальности, умение построения личных коммуникаци-

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

онных связей, с нашей точки зрения, должно приветствоваться, хотя, конечно, требует дополнительных временных затрат. Однако следует отметить, что часто потребность в личных контактах вызвана не необходимостью, а неумением осуществлять поиск и читать документы. В связи с этим обучение умениям и навыкам работы в информационной среде должно уделяться больше внимания при организации соответствующих учебных курсов.

Библиографический список

1. *Бородина В. А.* Читательское развитие личности: теоретико-методологический аспект: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2007. – 371 с.
2. *Гендина Н. И.* Концепции формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации // Библиосфера. – 2005. – № 1. – С. 55–62.
3. *Лопатина В. А.* Информационное поведе-

ние студентов как составляющая качества образования // Качество образования: менеджмент, достижения, проблемы: материалы VI Международной научно-методической конференции (НГТУ, 23–25 мая 2005 г.). – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2005. – С. 661–662.

4. *Лопатина В. А.* Информационная культура будущего специалиста как составляющая информационной среды вуза // Библиотека педагогического учебного заведения в информационном мире: материалы регионального научно-практического семинара 8–10 ноября 2006 года. – Новосибирск: Архивариус – Н, 2007. – С. 87–97.

5. *Паришуква Г. Б.* Инновационная педагогика: современный культурный смысл // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 9–14.

6. *Паришуква Г. Б., Воробьева Т. А.* Особенности информационного поведения в современном медиапространстве // Информационное образование и профессионально-коммуникативные технологии XXI века: сб. материалов Междунар. научно-практ. конф. (Одесса, 8–10 сентября 2011 года). – Одесса: Симэкс-Принт, 2011. – С. 48–51.

Lopatina Valerija Anatol'evna

Senior Lecturer, Department of Social and mass communications, Novosibirsk State Technical University, lopatina@fgo.nstu.ru Novosibirsk

TRANSFORMATION OF INFORMATION CULTURE OF STUDENTS: A LONGITUDINAL RESEARCH EXPERIENCE

Abstract. The article is devoted to some aspects of the study and formation of information culture on the example of longitudinal research students of humanitarian faculty of the technical University in 2005–2014.

Keywords: information culture, information behavior, information overload, information situation, professional competence, higher education institutions, students.

Поступила в редакцию 30.04.2015

Файзуллаева Елена Дмитриевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования и логопедии педагогического факультета, Томский государственный педагогический университет, elenfaiz@mail.ru, Томск

ТЕХНОЛОГИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ «ВЗРОСЛЫЙ – РЕБЕНОК – РЕБЕНОК»

Аннотация. В статье описана специфика организации взаимодействия взрослых и детей в виде совместной деятельности по решению образовательных задач. Выделены этапы совместной деятельности взрослого (В) и ребенка (Р) в системах «В – Р» (взрослый – один ребенок), «В – Р – Р» (взрослый – два ребенка, подгруппа детей), «Р – Р» (самостоятельная игра детей) по решению интеллектуальной задачи с использованием дидактических игр-пособий, определяющему появлению различных образовательных результатов. В качестве основного образовательного результата выделяется субъектность как интегративная характеристика человека.

Ключевые слова: дошкольное образование, совместная деятельность, совмещенная психологическая система «Взрослый – Ребенок», субъектность, «человеческое в человеке».

Дошкольное образование рассматривается нами как управляемый процесс решения задач воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста в ситуациях взаимодействия, организуемых взрослыми (педагогами и родителями) с целью достижения конкретных образовательных результатов, влияющих на становление «человеческого в человеке», которое определяется сознательными и деятельными формами жизни человека в социуме [3; 6; 7]. Сознательность (осмысленность) и деятельность (активность) заложены в такое интегративное качество человека, как субъектность.

Субъектность взрослого в образовании определяется его активной и ответственной позицией в передаче культурного наследия человечества ребенку посредством организации его познавательной деятельности. Субъектность ребенка в воспитательно-образовательном процессе определяется его активностью в освоении культурного опыта, направленностью на познание мира и себя в нем при помощи взрослого, его посредничества между миром ребенка и культурой.

Определение взрослого и ребенка в качестве субъектов образования показывает их взаимосвязность. Формами подобной связи выступают совместная деятельность и общение взрослого и ребенка, запускающие процессы самоорганизации и саморазвития.

Для образования ребенка наиболее важна его совместная деятельность со взрослым, именно в ней формируются все специфически человеческие образовательные результа-

ты (освоение значений слов, открытие функций предметов, объектов, понимание их назначений, постижение смыслов явлений, ситуаций, приобщение к общечеловеческим ценностям, т. е. всего, что обозначается как «человеческое в человеке»).

С целью достижения качества образовательного процесса и достижения его системности и целостности нами была разработана технология совместной деятельности. Методологическим основанием представляемой технологии является культурно-историческая концепция Л. С. Выготского [1]. В процессе взаимодействия взрослого и ребенка складывается совмещенная психологическая система «Взрослый – Ребенок», которая имеет свою динамику развития [11]. В совместной деятельности со взрослым ребенок способен к выполнению тех действий, которые самостоятельно он выполнить еще не может. Эти действия образуют зону ближайшего развития ребенка, становясь его индивидуальным достоянием на следующем этапе, благодаря процессу интериоризации. Доля участия ребенка в его совместной деятельности со взрослым закономерно растет с возрастом. В конечном итоге (по достижении взрослости) в его индивидуальной деятельности может полностью воспроизводиться содержание целостной совместной деятельности.

Отметим два, на наш взгляд, важных аспекта этой совместности. Первый заключается в том, что при обучении детей совместной деятельности взрослый высту-

пает посредником, который демонстрирует поведенческую и вербальную модель, «выращивает» систему знаков, которые становятся опорой для конструктивного взаимодействия ребенка с другими детьми. Второй аспект обсуждаемого вопроса связан с тем, что на ранних этапах развития ребенка происходит выделение позиции другого как отличной от своей; согласование в совместной деятельности своей роли и роли другого; перестройка своих действий с учетом действий партнера [4; 5].

Рассмотрим на примере совместной деятельности взрослого (В) и ребенка (Р) по решению интеллектуальной задачи с использованием дидактической игры-пособия этапность, определяющую появление различных образовательных результатов. Взаимодействие субъектов происходит в системах «В – Р» (взрослый – один ребенок), «В – Р – Р» (взрослый – два ребенка, подгруппа детей), «Р – Р» (самостоятельная игра детей).

1-й этап осуществляется в системе «В – Р». Взрослый знакомит ребенка с игровым пособием. Дает ему возможность потрогать, рассмотреть, изучить каждую деталь. При необходимости взрослый отвечает на вопросы ребенка, побуждая его перейти к активному освоению пособия, удовлетворяя не только любопытство к новому предмету, но и познавательную потребность. В связи с этим взрослый демонстрирует функциональные возможности игрового пособия. Задавая вопросы, создавая проблемные ситуации разного уровня сложности, взрослый вовлекает ребенка в поисковую деятельность. В процессе взаимодействия взрослый знакомит ребенка с игровыми правилами и организует деятельностные пробы.

На этом этапе ребенок занимает позиции «исследователя», «ученика», «игрока». Задача взрослого на данном этапе – ввести в опыт ребенка игровые действия, предусмотренные данным пособием. Взаимодействуя в паре со взрослым, ребенок усваивает игровые правила и правила пользования данным игровым пособием. Кроме того, взрослый предоставляет ребенку возможность самостоятельно использовать игровое пособие, ставя конкретные задачи.

2-й этап осуществляется в системе «В – Р – Р». Совместная деятельность осу-

ществляется взрослым и двумя или несколькими детьми (количество игроков-пользователей игрового пособия предусматривается игровым правилом). Взрослый организует сотрудничество с двумя детьми. Возможны следующие варианты включения детей во взаимодействие.

1. Один ребенок уже имеет опыт использования данного пособия, умеет выполнять задания разных видов и уровней. Второй ребенок недостаточно опытен. Первый ребенок в этом случае становится в позицию «наставника» и при участии взрослого оказывает посильную помощь товарищу, если возникает такая необходимость.

2. Оба ребенка довольно опытны в пользовании данным пособием. Взрослый помогает им наладить сотрудничество. В этом случае взрослый помогает организовать коммуникацию между детьми: установить первый контакт, договориться об очередности, согласовать интересы с учетом желаний обоих игроков, проговариваются правила, инструкции. Затем взрослый организует пробы, в процессе которых доля его участия постепенно уменьшается. Взрослый может оказывать помощь при необходимости – выступать в роли арбитра или помощника, консультанта.

На этом этапе ребенок занимает позиции «игрока», «партнера», «наставника», «помощника». Задача взрослого на данном этапе – ввести в опыт ребенка, помимо игровых действий, действия социальные, направленные на развитие сотрудничества у детей и умение делать одно дело сообща, развитие понимания того, что индивидуальный вклад обогащает общее дело и влияет на общий результат.

3-й этап осуществляется в системе «Р – Р». Совместная деятельность осуществляется двумя или несколькими детьми самостоятельно (количество игроков-пользователей игрового пособия предусматривается игровым правилом). Дети пользуются игровыми пособиями самостоятельно. При необходимости обращаются к взрослому за разъяснениями или в спорных ситуациях. На этом этапе дети могут занимать все выше обозначенные позиции: «игрока», «партнера», «помощника», а также «учителя», «наставника», «ведущего», «организатора игры».

Опишем систему совместной занимательной деятельности, которая была реализована в практике ряда дошкольных образовательных учреждений г. Томска.

Обучение детей совместной деятельности первоначально организуется как серия занятий с двумя детьми и взрослым (психологом или педагогом) [9]. Задача каждого занятия состоит во введении в опыт каждого ребенка определенных социальных действий: *договаривание, согласование желаний, интересов, соблюдение очередности, оказание помощи товарищу при выполнении задания*. Также в процессе занятий дети попадают в ситуации *выбора*.

Взрослый демонстрирует детям культурные формы адекватного взаимодействия, показывает и разъясняет конструктивные способы взаимодействия, направляет детей на эффективное взаимодействие, основанное на учете не только своих интересов и желаний, но и интересов и желаний другого ребенка.

Сначала дети просто попадают в общее пространство, при этом выполняют задания индивидуально. В дальнейшем задача усложняется – пространство деятельности становится общим, и задание становится общим. Это требует от детей усвоения определенных способов совместного действия, которые им и показывает взрослый. При этом дети попадают в проблемную для них ситуацию. С одной стороны, ребенку интересно то, что предлагает взрослый (интересная игра), с другой стороны, ребенку необходимо выполнить определенные условия, только при соблюдении которых возможна игровая деятельность.

В организованном таким образом взаимодействии ребенок вынужден искать новые способы, т. к. старые, сложившиеся поведенческие стереотипы (отобрать, всегда быть первым, используя свою силу, или всегда уступать более сильному, пожаловаться на другого ребенка, подраться и т. п.) в новых условиях оказываются неприемлемыми в силу выдвигаемых взрослым условий взаимодействия. Этот момент способствует обращенности ребенка на взрослого, т. к. именно взрослый является носителем культурных норм и образцов эффективного взаимодействия. Принимая предложенные и продемонстрированные взрослым культур-

ные формы эффективного взаимодействия, ребенок получает новый социальный опыт.

Под руководством и контролем взрослого им отрабатываются и закрепляются новые социальные действия. В течение ряда занятий одно и то же действие отыгрывается с разными партнерами. Тем самым ребенок получает возможность взаимодействия с разными партнерами, благодаря чему возможна смена его позиций в совместной деятельности (ведущий – ведомый, активный – пассивный, лидер – подчиненный – равноправный). В итоге происходит обогащение социального опыта ребенка.

В дальнейшем полученный опыт закрепляется другими взрослыми в повседневной практике, в обыденной жизни детей. Взрослый организует ситуации совместной деятельности посредством предложений совместных игр, совместного выполнения заданий на занятиях, групповых работ. Внедряет проектные виды деятельности, требующие от детей применения конкретных социальных умений (умения договориться, согласовать свои интересы и желания, умения уступить, распределить обязанности, выполнять вместе одно дело на общей территории и пр.).

Описание совместной деятельности.

Занятие 1.

1. В игре участвуют взрослый и два ребенка. Взрослый показывает детям несколько пособий. Пособия разложены на отдельном столе. Он предлагает каждому ребенку выбрать для себя пособие. Дети подходят и выбирают каждый для себя. Затем они садятся за стол и начинают выполнять индивидуальные задания, осуществляя виды деятельности, предусмотренные данным пособием.

2. Как правило, кто-то из детей выполняет свое задание быстрее, а кто-то испытывает затруднения. (Либо следует подбирать пары детей таким образом, чтобы один из них был более умелым в данном виде деятельности). Тогда взрослый обращает внимание более успешного ребенка на то, что его товарищ испытывает затруднения. Либо на обращение менее успешного ребенка по поводу того, что у него не получается, взрослый адресует обращение за помощью к более успешному ребенку. Он говорит: *«Посмотри, (называет ребенка по имени), твой товарищ (имя другого ребенка), не может*

справиться. Давай ему поможем. Взрослый организует взаимодействие детей путем инициирования их обращений друг к другу, вопросов о характере помощи, согласования действий друг друга с использованием культурных речевых форм («Тебе показать?.. Разреши, я тебе помогу... Тебе нужно подсказать?.. и т. п.»). Взрослый следит за тем, чтобы успешный ребёнок направлял действия товарища, оказывал ему сильную помощь, а не собирал вместо него его картинку. После того как работа закончена, взрослый хвалит обоих детей за то, что они успешно выполнили задание. Отмечает то, что один из ребят оказывал помощь своему товарищу, хвалит его за это. Он также хвалит и другого ребенка за то, что он конструктивно принимал эту помощь.

3. Взрослый предлагает ребятам выбрать новое пособие для себя. Дети выбирают и занимаются ими. Если возникает необходимость, то взрослый вновь организует взаимодействие детей по оказанию помощи менее успешному ребенку. В конце занятия взрослый хвалит детей за то, что они хорошо выполняли задания и помогали друг другу.

Комментарий: в данном виде совместной деятельности каждый ребенок выполняет индивидуально свое задание, но находятся они рядом, сидя за одним столом. Таким образом, в поле зрения ребенка находится его товарищ. Взрослый расположен напротив детей, он осуществляет контроль, следя за выполнением их действий, координацию их совместных действий в случае оказания помощи менее успешному ребенку. Так же осуществляются занятия 2 и 3, с условием, что меняются партнеры детей таким образом, чтобы каждый ребёнок побывал в роли менее успешного, более успешного и равноправного партнера.

Занятие 4.

1. В игре участвуют взрослый и два ребенка. Взрослый предлагает детям выбрать два пособия. Он спрашивает у каждого о том, какое пособие он бы предпочел. Если дети выбирают разные, то взрослый дает им их, и дети начинают самостоятельно играть. Если же возникли «наложения», т. е. оба ребёнка одновременно решили использовать одно и то же пособие, то взрослый предлагает им договориться об очередности и выбрать один из культурных способов мирного

решения этой проблемы: 1 – один из ребят уступает другому и берет себе второе пособие, а после они обмениваются; 2 – по считалочке определяем того, кто первым будет играть с этим пособием, соответственно другому достается второе, а затем меняемся; 3 – одновременно вместе пользуемся одним пособием, а потом также играем совместно и со вторым.

Дети определяются со способом выбора. В дальнейшем взрослый координирует действия детей в зависимости оттого, что они выберут.

Если дети выбирают индивидуальную деятельность, то занятие проводится так же, как занятия 1–3. Если дети выбирают совместную деятельность, то взрослый помогает им определиться с очередностью теми же способами (уступить, по считалочке). Затем он координирует действия детей, осуществляет контроль за соблюдением очередности, согласованности их действий при сборе одной картинки.

2. Если дети выполняли задание индивидуально, то взрослый предлагает детям обменяться пособиями. После этого дети продолжают работу над заданием индивидуально. В случае необходимости оказания помощи взрослый организует взаимодействие детей аналогично тому, как это происходило на занятиях 1–3.

Если дети выбрали изначально совместную деятельность, то взрослый сценирует вторую часть занятия таким же образом, как и первую часть.

Комментарий: в данном виде совместной деятельности каждый ребенок имеет возможность выполнять задание индивидуально или совместно с другим ребенком. Дети находятся рядом, сидя за одним столом. В зависимости от того, какой выбор сделают дети, взрослый сценирует дальнейшее их взаимодействие.

Занятия 5 и 6 проводятся аналогично, при этом происходит смена партнеров, которые подбираются таким образом, чтобы дети могли попасть в ситуацию разного выбора и осуществления разных сценариев взаимодействия.

Занятие 7.

1. В игре участвуют взрослый и два ребенка. Взрослый предлагает детям использовать одно пособие вдвоем, при этом он говорит

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

детям об условии: выполнять одно задание совместно. Дети определяются с выбором деталей, которыми они будут пользоваться. Пособие располагается посередине стола. Дети начинают выполнять задание сообща. Взрослый следит за тем, чтобы дети выполняли свои действия точно в соответствии с заданием, учитывая действия другого и очередность, поощряет их похвалой. Когда дети выполнили собственные необходимые в рамках задания действия, взрослый обращает внимание на то, что они работали сообща, обсуждает совместно с ними их участие в общем деле.

Так дети совместно выполняют несколько заданий, предусмотренных игровым пособием. Взрослый все меньше направляет их действия, наблюдая за выполнением задания. В конце совместной деятельности хвалит ребят за то, что они так дружно вместе играли, друг другу уступали.

Комментарий: в данном виде совместной деятельности ребенку приходится выполнять заданное условие: пользоваться одним пособием вместе с товарищем, а не одному, как он привык и уже хорошо умеет это делать. Еще одно условие – соблюдение очередности, которое обязывает ребенка сдерживаться от выполнения действия одному, игнорируя товарища. Взрослый одинаково относится к детям как к равноправным партнерам, поддерживая и хваля обоим. Он всячески поощряет выполнение очередности детьми, их внимательное отношение к тому, что делает партнер, проявление заинтересованности в действиях товарища и в том, чтобы общее задание было выполнено правильно. Если у одного из детей возникают затруднения, то взрослый помогает ему наводящими вопросами, обращается с предложением помочь, предлагает другому ребенку помочь товарищу.

Подобным образом проводятся последующие 8-е и 9-е игровые занятия с детьми. Пары детей-партнеров меняются. Таким образом, у ребенка расширяется опыт взаимодействия с разными детьми (лидирующими, более активными или, наоборот, более пассивными; старше по возрасту или младше).

Занятие 10.

1. В занимательной деятельности участвуют 3–4 ребенка и взрослый. Взрослый предлагает детям выбрать пособия для игры.

На столе лежат пособия разного вида. Взрослый сообщает детям, что *им надо выбрать одно для того, чтобы сделать совместно одно задание.*

Дети подходят к столу и определяются с выбором пособия. При необходимости взрослый помогает им – напоминает о культурных формах *согласования интересов*: каждый из детей говорит о своих предпочтениях, все участники занятия выслушивают каждого, потом ребята договариваются, при этом либо кто-то уступает, либо используют считалочку, либо голосуют.

2. Когда ребята определились с выбором пособия, они располагаются за столом или на коврик. Затем они договариваются о том, какое задание они будут выполнять. При этом используются отмеченные нами культурные формы согласования интересов: голосование, считалочка.

3. Когда задание определено и дети приступают к деятельности, задача взрослого состоит в наблюдении за действиями детей, оказании им содействия при возникновении спорных моментов. Взрослый при необходимости осуществляет координирование действий детей, следит за тем, чтобы все дети участвовали в выполнении общего задания, чтобы каждый мог проявить себя в совместной деятельности.

Комментарий: данное занятие требует от детей соблюдения ряда условий: согласования интересов всех участников игрового занятия и соблюдение принятых договоренностей. Осуществляется освоение детьми культурных форм освоения интересов.

Занятия 11 и 12 сценируются аналогично. Партнеры подбираются таким образом, чтобы каждый ребенок побывал в роли активного, пассивного, равноправного партнера по игре.

С *занятия 13* количество партнеров постепенно увеличивается. Для этих целей используются разнообразные игровые пособия.

На следующем этапе в свободной игровой деятельности взрослый предлагает детям игры, подразумевающие согласование действий, выбор ведущего или первого ходящего, скоординированность действий, выполнение игровых условий и правил (например, игры-ходилки, досуговые игры, в которых игроки поочередно выполняют необходимое действие, совместное конструирование и т. п.).

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

В процессе свободной игровой деятельности дети осуществляют ряд действий, проявляющих их субъектность: выбор игровых пособий для самостоятельной игры; выбор партнера, партнеров для совместной игры; выбор сюжета игры; согласование интересов, желаний игроков; распределение обязанностей, ролей среди участников игры; соблюдение очередности при выполнении игровых заданий; согласование действий участников игры; оказание помощи товарищу, испытывающему затруднения при выполнении игрового задания; обращение за информацией, помощью к взрослому в случае необходимости.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Психология развития человека: сб. статей. – М.: Смысл: ЭКСМО, 2003. – 1136 с.
2. *Венгер А. Л.* Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17–26.
3. *Клочко В. Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / Федер. агентство по образованию, Том. гос. ун-т. – Томск: ТГУ, 2005. – 172 с.
4. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Психическое развитие дошкольника в свете идей Л. С. Выготского // Психологические проблемы воспитания и обучения. – Минск, 1990. – Вып. 10. – С. 22–29.
5. *Кравцова Е. Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64–76.
6. *Слободчиков В. И., Исаев В. И.* Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
7. *Слободчиков В. И., Исаев В. И.* Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
8. *Смирнова Е. О., Утробина В. Г.* Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 5–14.
9. *Файзуллаева Е. Д.* Организация совместных видов деятельности детей как условие становления субъектного (личностного) отношения к Другому // Психолог в детском саду. – 2009. – № 4. – С. 77–91.
10. *Файзуллаева Е. Д.* Развитие рефлексивности как условие гармонизации процессов становления смыслового сознания: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Томск, 2010. – 279 с.
11. *Файзуллаева Е. Д.* Особенности совместной деятельности взрослого и ребенка на разных этапах онтогенеза // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 3. – С. 44–52.
12. *Якобсон С. Г.* Взаимоотношения детей в совместной деятельности // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания. – М.: НИИОП АПН, 1976. – С. 41–59.
13. *Child Development* / ed. by N. J. Salkind. – New York: Macmillan Reference USA, 2002. – 487 p.

Fayzullaeva Elena Dmitrievna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the of the Department of Preschool Education and Speech Therapy Faculty of Education, Tomsk State Pedagogical University, elenfaiz@mail.ru, Tomsk

THE TECHNOLOGY OF COOPERATIVE WORK IN THE “ADULT-CHILD-CHILD” PARADIGM

Abstract. The article describes the specificity of the interaction between adult and children in joint activities to solve educational problems. The author describes stages of joint activity of the adult (A) and a child (CH) in the systems “A – Ch.” (adult and one child), “A – Ch. – Ch.” (adult and two children, or the group of children), “Ch. – Ch.” (individual work of children) while solving intellectual tasks with the use of didactic games-manuals, defining the appearance of different educational results. As the primary educational outcome subjectivity stands out as an integrative characteristic of a person.

Keywords: preschool education, joint activities, combined psychological system “Adult – Child” subjectivity, “the human in man”.

Поступила в редакцию 17.04.2015

Золотухин Сергей Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры непрерывного профессионального образования, Курский государственный университет, moodlefree@yandex.ru, Курск

ИНТЕРНЕТ-СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье подробно рассмотрен ряд инструментальных средств развития информального обучения в киберсреде или Интернете. В частности, рассматриваются основные характеристики информальной медийной среды, основанной на использовании инструментов Web 2.0. Другая модель представлена открытыми образовательными ресурсами, которые стали популярны благодаря развитию сетевых форм информального обучения. Особое место в статье занимает рассмотрение массовых открытых онлайн-курсов (МООС) как наиболее востребованного средства развития информального обучения. В этой связи рассматривается общее понятие МООС и классификация МООС (сМООС и хМООС).

Ключевые слова: информальное обучение, информальное медийное обучение, инструменты Web 2.0, МООС, массовые открытые онлайн-курсы.

В современном мире процесс расширения потоков информации является неоспоримым фактом. Этот процесс влечет за собой изменения технологий освоения информации, отражающиеся и в образовании, а следовательно, необходимо разрабатывать новые педагогические стратегии, которые будут адекватны процессам интенсификации формирования знаний.

Из-за расширения и изменений образовательного пространства и соответствующих стратегий возникли концепции неформального и информального обучения, являющиеся сравнительно новыми моделями профессионального развития. В них описываются различные формы обучения, независимые от программ, которые осваиваются под руководством преподавателя. В частности, это самообучение, чтение необходимой литературы, изучение материалов и систем для поддержки эффективности, участие в образовательных интернет-сообществах, коучинг.

Информальное обучение проводится не только посредством интернет-технологий, однако данная концепция начала развиваться именно благодаря возникновению Интернета. Следовательно, представляется целесообразным выделение понятия «информальное медийное обучение», под которым мы понимаем различные стратегии информального обучения, являющегося самоуправляемым и протекающего с помощью информационных технологий, в частности интернет-технологий [1].

Развитие информального обучения в сети Интернет может происходить средствами так называемого социального программного обеспечения, к которому относят использование платформ блогов, вики и сайтов. Применение подобных инструментов в XXI в. значительно отличается от их применения в XX в. Если в последние десятилетия веб-трафик генерировался исключительно крупными монополиями в области СМИ, то в настоящее время любой пользователь способен создать свой блог или сайт без посторонней помощи [2]. Бурное технологическое развитие веб-платформ привело к возникновению такого явления, как Web 2.0, которое оказывает влияние на все сферы деятельности человека, в том числе и на образование.

В результате использования в информальном обучении инструментов Web 2.0 создается информальная медийная среда. Вслед за Л. Ефимовой, мы выделяем следующие характеристики этой среды [7].

1. Обучение с различных точек зрения: поддержка социальными сетями обмена идеями, помощь соцсетей в поиске единомышленников. Помимо этого, благодаря социальным сетям упрощается процесс установления связей между пользователями, имеющими схожие интересы. Также необходимо сказать об одновременной открытости и расширяемости такой системы, о поддержке ее разнообразия и объединения разных перспектив и мнений.

2. Самоорганизация и совместность обучения: благодаря инструментарию социаль-

ных сетей создается персональная образовательная среда для обучения пользователей. В то же время отсутствует единый стиль обучения, нет единого потока, но при этом обучающиеся имеют возможность обратной связи, благодаря которой достигаются собственные цели обучения и развиваются собственные идеи.

3. Распределенное цифровое обучение: возможность обучаться с помощью экспертов благодаря регулярному чтению википедии, блогов, форумов и т. д. Одновременно присутствует возможность активного участия в обсуждении независимо от тематических и географических границ.

4. Поддержка формирования метанавыков обучения: инструментарий совместного обучения позволяет развивать способность к обучению. Через публикацию собственных размышлений и идей они становятся доступными для анализа, оценки и последующего развития, таким образом приобретаются и совершенствуются навыки самоанализа и самонаблюдения.

5. Поддержка социальными сетями рефлексивного письма посредством использования простых, но в то же время надежных и эффективных стандартов кодировки, которые дают возможность моделировать потоки содержания, процедуры мониторинга и обратную связь.

С развитием сетевых форм неформального обучения, которые функционируют в сетевых образовательных сообществах, открытое образование получило новый импульс, который связан с быстрым созданием и распространением контента (содержания). Благодаря информационным технологиям существенно сократился путь от автора информации к ее потребителю. Традиционные источники знания – книги, конференции, журналы и т. д. требуют значительного времени, чтобы информация дошла до конечного пользователя. Сайты социальных сетей создают знание немедленно, в режиме реального времени. Данный вид контента принято обозначать как открытые образовательные ресурсы (ООР).

Обладая неограниченным распространением и доступностью технологии, ООР имеют значительный потенциал для создания сообщества пользователей, которые используют, делятся и постоянно дополняют ООР

информацией, совершенствуя тем самым содержание образования [3]. Данный процесс является двухсторонне направленным: создание информационно-насыщенного контента позволяет поддерживать ООР в актуальном состоянии и создавать новые ООР [9; 11]. Преимущество ООР как источника содержания образования заключается в том, что совместные временные рабочие группы (ad-hoc группы), участвующие в регулярном и содержательном насыщении ООР, эффективнее, нежели отдельные авторы, работающие в одиночку. Кроме того, ООР могут содержать личные рекомендации, отражают ценностные ориентации и практический опыт авторов. В этом отношении ООР социальны и способствуют развитию обучения и образования.

Наиболее адекватными моделями проектирования и функционирования неформальной медийной среды, на наш взгляд, являются модели МООС («Massive Open Online Courses» – массовые открытые онлайн-курсы).

Впервые термин «массовые открытые онлайн-курсы» появился в 2008 г. благодаря трудам канадских когнитивистов под руководством J. Siemens [4]. Основными целями таких курсов являются обеспечение прямого доступа студентов к учебным материалам без необходимости поступления в университет, а также предоставление необходимых ресурсов в распоряжение педагогов для использования их в своих собственных профессиональных интересах [8]. МООС может быть определен как способ привлечения заинтересованных обучающихся, которые, совместно с экспертом или экспертами, хотят расширить границы своей образовательной практики.

МООС позволяют расширить понятие дистанционного обучения в том плане, что обучающиеся и эксперты связаны между собой через социальные сети и открытые образовательные ресурсы. Студент может использовать широкий спектр интерактивных онлайн-инструментов для взаимодействия с другими участниками и совместного обучения. Подобные инструменты могут включать видеолекции, онлайн-доски обсуждений, блоги, вики и сайты социальных сетей, таких как Twitter и YouTube. В дополнение к этой онлайн-деятельности некоторые курсы включают также возможность

проводить занятия лицом к лицу. Большое количество обучающихся в МООС предполагает, что поддержка осуществляется самим интернет-сообществом, а не академическим персоналом. Оценка МООС включает в себя оцениваемые письменные задания и компьютерные тесты. В основе функционирования МООС лежит попытка педагогов опосредованно стимулировать студентов к самостоятельной работе и самообразованию [4].

На сегодняшний день выделяют два основных вида МООС. Один из них – *коннективистский МООС* или сМООС. Как следует из названия, данные сМООС опираются на концепцию коннективизма (от англ. *connect* – соединять, связывать) в педагогике, где доминирующими факторами являются образовательная автономия, интерактивность, открытость, разнообразие и т. д. [10]. Преподаватель, как правило, берет на себя роль посредника взаимодействия с обучающимися, активно осуществляющими интеракции друг с другом. Образовательный процесс представляет собой не передачу знаний от учителя к ученику, а такой процесс, в котором учащиеся берут на себя ответственность за организацию и участие в процессе обучения с самоопределяемыми целями, уровнем знаний, навыками и общими интересами.

J. Siemens и S. Downes определяют коннективизм как образование связей между узлами информации [11]. Подобные связи, с точки зрения авторов, являются знанием. Более того, способность выстраивать данные сети и является процессом образования. В соответствии с данными воззрениями, сМООС предполагает создание обучающимся собственной личной или персональной образовательной сети, в узлах которой находится информация и другие люди.

Стэнфордские МООС (xМООС) представлены, в основном, крупными университетами, а их образовательная философия более близка к традиционному классическому образованию по сравнению с сМООС. Рассматриваемый вид МООС представлен централизованными веб-страницами с преимущественно видеоконтентом и с возможностью проведения компьютерного тестирования в конце каждой учебной недели или учебного модуля.

Как мы указывали выше, xМООС пред-

ставлены престижными зарубежными вузами, поддерживающими собственную систему курсов и, как правило, хорошо финансируемые. Поэтому xМООС называют еще и коммерческими МООС [6].

Таким образом, указанные инструментальные средства развития информального обучения могут быть эффективными в качестве автономных альтернативных источников получения знания. Кроме того, студенты могут быть заинтересованы в подобных средствах и как в дополнительных цифровых учебных ресурсах в рамках традиционных учебных программ.

Библиографический список

1. Золотухин С. А., Хунг Бунг. Основы информального медийного обучения в педагогической среде // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – № 3-1 (27). – С. 226–232.
2. Золотухин С. А. Ретроспектива взглядов на возможность осуществления интеракций в кибер-пространстве // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 17–22.
3. Benkler Y. Common wisdom: Peer production of educational materials [Электронный ресурс]. – Utah: COSL Press, Utah State University, 2005. – URL: http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf (дата обращения: 28.03.2015).
4. Brown S. Back to the future with MOOCs? [Электронный ресурс] // ICICTE 2013 Proceedings 2013. – URL: <http://www.icicte.org/Proceedings2013/Papers%202013/06-3-Brown.pdf> (дата обращения: 28.03.2015).
5. Cormier D., Siemens G. Through the open door: open courses as research, learning, and engagement // EDUCAUSE Review. – 2010. – № 45(4). – P. 30–39.
6. Daniel J. Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility // Journal of Interactive Media in Education. – 2012. – № 3. – P. 1–20.
7. Efimova L. (2004). Discovering the iceberg of knowledge work: a weblog case // Proceedings of Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities (OKLC04), Innsbruck, 2–3 April 2004.
8. Liyanagunawardena A. W. MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012 // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2013. – № 14(3). – P. 202–227.
9. Petrides L., & Jimes C. Travel well open educational resources: A presentation of ongoing research // Powerpoint presentation at iSummit. – Sapporo, Japan. – 2008b, August.

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

10. *Rodriguez C. O.* MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two successful and distinct course formats for massive open online courses [Электронный ресурс] // European Journal of Open, Distance and E-Learning. – URL: <http://www.eurodl.org/?article=516> (дата обращения: 28.03.2015.).
11. *Siemens G., Downes S.* Good MOOCs, Bad Moocs [Электронный ресурс]. – URL: <http://chronicle.com/blogs/brainstorm/tag/udacity> (дата обращения: 28.03.2015.).
12. *Stephenson R.* Open source/open course learning: Lessons for educators from free and open source software [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=345> (дата обращения: 28.03.2015.).

Zolotykhin Sergey Aleksandrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Lifelong Education, Kursk State University, moodlefree@yandex.ru, Kursk

TOOLS OF THE CYBER-SPACE FOR THE DEVELOPMENT INFORMAL LEARNING

Abstract. The article details some tools for the development of informal learning in the cyber-space (Internet). For example discuss the basic characteristics of informal media environment based on the use of Web 2.0. The other model consists of open educational resources, which became popular thanks to the development of network forms of informal learning. A special place in the article is a review of massive open online courses (MOOC) as the most popular vehicle for the development of informal learning. In this context deals with the general concept of MOOC and classification of MOOC (cMOOC and xMOOC).

Keywords: informal learning, informal media learning, Web 2.0, MOOC, massive open online courses.

Поступила в редакцию 07.04.2015

Усова Майя Таймуразовна

Кандидат философских наук, доцент кафедры истории и политологии, Новосибирский государственный технический университет, usova_m.t@mail.ru, Новосибирск

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКИ И МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Аннотация. В статье анализируются гносеологический и аксиологический аспекты восприятия музыки. Сущностные аспекты музыки оцениваются как ключевые в процессе музыкального воспитания молодежи. Содержится ряд предложений по активизации эстетического воспитания в вузе. Несомненно, сейчас именно то время, когда процесс подготовки только узких специалистов внутри российского вуза постепенно уходит в прошлое. Необходимо, чтобы в процессе обучения на равных были представлены предметы образно-эмоционального и понятийно-логического циклов, способствующие целостному и гармоничному мировосприятию. Восприятие процессуальности музыкального произведения будет способствовать возникновению ассоциаций с процессуальностью жизненных процессов, что кажется особенно важным.

Ключевые слова: сущность музыки, восприятие, гносеологический статус музыки, эйдос, воспитание, ментальность.

В современной науке феномен музыки, как правило, рассматривают с двух позиций: искусствоведческой, в которой музыка выступает как один из видов искусства, и философской, в которой исследуются ее смысл и сущность. Так, искусствоведы пытаются рассматривать музыку в системе видов искусств на том основании, что она имеет выразительные средства: интонацию, гармонию, ритм, тембр, темп, динамику и прочий «строительный материал» для конструирования художественных образов. Однако эти выразительные средства присущи и другим искусствам, будь то живопись, скульптура, архитектура. Особенно много общего у музыки с литературой, поскольку обе имеют в своей основе интонационную природу и обе относятся к временным искусствам в чистом виде [2]. Тот факт, что музыка имеет определенные средства выразительности, обеспечивает ей, как и другим искусствам, гносеологический статус, который позволяет воспринимать музыку в качестве одной из форм эстетической информации, формы знания о мире. Однако эти средства музыкальной выразительности мало что могут прояснить в исследовании сущности музыки. Пожалуй, лишь такое свойство как интонационность, которое нашла наивысшее свое воплощение именно в музыке, способно приоткрыть завесу над тайной исследуемого нами феномена. Но это возможно лишь в том случае, если мы имеем дело с неограниченной интонационностью, что в реаль-

ности неосуществимо [7]. В сочетании же с ритмом, гармонией, формой, текстом интонационность музыки в нашем восприятии теряет свою непрерывность и превращается в дискретный феномен. Изначально онтологическая природа музыки была наполнена смыслом имманентного бытия, который человеку в последующем суждено было разрушать постепенно, с помощью разного рода ярлыков, шаблонов и т. п. А ведь по природе своей музыка – это абстракция, это даже не эйдос с логическим смыслом, а диалектический момент в структуре эйдоса [6]. Почему у древних музыка всегда имела приоритет по сравнению с другими искусствами? Почему в древней Греции, например, обязательным для образованного воина-аристократа было обучение игре на лире, кифаре и авлосе? Почему древние музицировали? Они стремились вернуть утраченный смысл бытия с помощью музыки. Но вот в чем парадокс: древние пытались воссоздать гармонию с помощью соблюдения определенных музыкальных норм и канонов, тем самым постепенно разрушая первоначальный смысл и сущность музыки. Музыка изначально стремится к независимости, разрушая границы пространства и времени, нарушая законы и правила, создаваемые человеком, и только тогда к ней возвращается ее подлинный смысл и подлинная сущность.

Сегодня композиторы в погоне за «свежими» интонациями, гармониями и ритмами все более отдаляют от нас живое очарование

музыки, облекая музыкальные высказывания во все новые формы и придавая им все новые смыслы. Их творчество постепенно освобождается от мнения слушателей, становясь элитарным. Данный процесс привел к тому, что массовая культура создала существенный противовес элитарной культуре. Что такое массовое искусство? Это такое искусство, где каждый, независимо от уровня образованности, может быть и композитором, и исполнителем, и критиком. Понятие профессионализма в таком искусстве обесценивается; понятие же качества трансформируется. Критерием прогрессивности для произведения массового искусства является способность к удовлетворению спроса на рынке товаров и услуг. Нетрудно спрогнозировать будущее произведений такого рода: они перестанут быть произведениями искусства.

В процессе усвоения молодежью музыкальных ценностей и формирования определенных моделей ментальности большая роль принадлежит сегодня средствам массовой информации. Появление радиовещания, магнитофонной ленты (1946), долгоиграющей пластинки (1951), стереофонии (1958), видеозаписи, а главное – широкое использование такой аппаратуры в массовом быту изменило способ существования музыкальной культуры. Преобладающее значение в связи с этим получили не контактные, а дистантные, т. е. опосредованные техническими средствами формы художественного общения, что заставило исследователей говорить о возникновении «второго пути музыкальной коммуникации», «искусственного» канала, противопоставляемого «естественному» [Цит. по: 11, с. 11]. На основе массовых средств распространения музыки возникли новые формы бытия музыкального произведения, новые формы общения с ними, новые институты музыкальной жизни – коллекционирование магнитофонных кассет и компакт-дисков с музыкальными записями, музыкальных видеокассет, а также молодежные дискотеки, фан-клубы и т. д. И хотя СМИ настойчиво подчеркивают свою культурную миссию в деле просвещения и воспитания молодежи, они все-таки были и остаются продуктом цивилизации и массовой культуры.

Если взглянуть на данную проблему

шире, то оказывается, что достоверность любой информации существенно влияет на формирование и функционирование общественного мнения, а также на возможную его трансформацию. Еще в начале 70-х гг. Х.-К. Юнгхайнрих отмечал, что «массовые средства на Западе из «действительного инструмента демократизации» превращаются в «орудия для обесценивания искусства в качестве товара» [Цит. по: 1, с. 80]. П. Гуревич справедливо замечает, что «многие философы утверждают, что массовая культура вообще привела к деструкции личности, лишив человека подлинности чувств и переживаний. Все, что происходит, например, между влюбленными, стимулируется анонимными эмоциями, которые в виде музыки или поэзии несет эфир» [4, с. 258]. Вместе с тем цивилизованный человек непроизвольно склонен совершать выбор среди музыкальных произведений, который зависит от отношения к услышанному: для одних музыкальное произведение безразлично, другим оно представляется источником эстетического наслаждения, а третьим – источником скуки или даже страдания. Значимость музыкального произведения для слушателя возникает в том случае, когда суждение слушателя способно выдержать проверку временем и быть принятым в другой среде и в другом периоде человеческой истории. Таким образом, суждение молодежи о музыкальном произведении формирует ценностный аспект музыкальной культуры. Такого рода суждение не может быть основано на личном, субъективном ощущении: оно требует размышления, сознательного сопоставления, метода и, следовательно, специальной подготовки.

Поскольку целью любого воспитания, на уровне какого бы звена оно не осуществлялось, является формирование всесторонне развитой личности, все более становится ясным, что наряду с общим образованием, которое получает учащийся школы, специальным образованием, которое получает учащийся колледжа и техникума, студент вуза, должно происходить включение обучающегося в процесс художественного образования. Цель же музыкальных педагогов заключается в том, чтобы увлечь молодого человека проблемами искусства, музыки и через этот процесс способствовать повышению уровня духовности подрастающего поколения.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Воспитание – это процесс, направленный на слушателей. В нашем понимании, воспитание – это предоставление возможности осуществлять самостоятельный выбор, не ограниченный какими-то ни было идеологическими, социальными или иными рамками. Пусть этот выбор будет чисто эстетическим. Искусство не должно быть навязчивым и тем более насаждаемым.

Способы приобщения студенческой российской молодежи к ценностям музыкальной культуры весьма многообразны. Это не только слушание и восприятие музыкальных произведений, осуществляемое в рамках специальных музыкальных курсов. Это также участие в концертах, проводимых в вузе, совместное музицирование в самодеятельных коллективах, участие в деятельности музыкальных клубов и т. д. Все эти методы и формы приобщения студенчества к музыке, конечно, не новы, однако и здесь остается важным и актуальным качественный отбор музыкального материала.

Современная социокультурная ситуация достаточно остро ставит перед обществом, образованием и воспитанием проблему духовного развития студенческой молодежи. Для решения этой проблемы необходима комплексная система методов совершенствования и развития сферы культуры: от процессов массового художественно-эстетического воспитания до организации в сфере культурной деятельности. По справедливому утверждению И. Копылова, «... жизненно необходимо преодолеть тенденцию одностороннего рационализма, узкого профессионализма и технократизма в образовании. Для этого нужна не словесная, а реальная гума-

нитаризация высшего образования. Нужно готовить, прежде всего, интеллигентов. Под этим утверждением мы имеем в виду подлинное значение этого слова – людей, умеющих глубоко и творчески мыслить» [5, с. 96]. Наряду с идеей творческого самораскрытия личности воспитание в молодых людях такого рода качеств через приобщение к прекрасному должно стать главной задачей не только российской науки, культуры и образования, но и общества, и государства в целом.

Библиографический список

1. Ганслик Э. О музыкально прекрасном // Музыкальная эстетика Германии XIX века: в 2 т. – Т. 2. – М.: Высшая школа, 1982. – С. 287–310.
2. Гегель Г. Ф. Эстетика: в 4 т. – Т. 1. – М.: Искусство, 1968. – 312 с.
3. Гольдин Л. И. Космическое и земное. – М.: Знание, 1989. – 63 с.
4. Гуревич П. С. Философия культуры. – М.: Аспект пресс, 1995. – 288 с.
5. Копылов И. Я. Онтология социальной системы России. – Новосибирск: Изд-во НГАСУ, 1997. – 113 с.
6. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики. – М.: Правда, 1990. – 261 с.
7. Ницше Ф. Казус Вагнера: в 2 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1990. – 829 с.
8. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 540 с.
9. Фирсов Б. М. Пути развития средств массовой коммуникации. – Л.: Наука, 1977. – 228 с.
10. Чередниченко Т. В. Музыка в истории культуры. – Вып. 1. – М.: Аллегро-Пресс, 1994. – 218 с.
11. Breh K. Mutation Musikalisher Kommunikation durch High Fidelity und Stereophonie. – Karlsruhe, 1980. – 340 p.

Usova Maia Taimurazovna

Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof. of the Department of History and Political Science, Novosibirsk State Technical University, usova_m.t@mail.ru, Novosibirsk

ONTOLOGY ESSENCE OF MUSIK AND MUSIC EDUCATION

Abstract. This article analyses a gnoseology and acsiology aspects of perception of music. This essential aspects of music are estimated as general in the process of music education of youth. This article contains a number of proposals for activization of aesthetic education in university.

Keywords: essence of music, perception, gnosiological status of music, eidos, education, mentality.

Поступила в редакцию 24.04.2015

Поселягина Лариса Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Омская гуманитарная академия, livnevy@mail.ru, Омск

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по созданию в вузе социально и эстетически гармонизирующего пространства средствами театра. Выявлены основные компоненты социально и эстетически гармонизирующего пространства в вузе: наполненность пространства вуза образцами искусства, носителями культуры; творческий подход к деятельности студентов и преподавателей; создание эстетически воспитывающей среды в процессе преподавания учебных дисциплин, проведения тренингов, консультаций и т. д. Экспериментально определены наиболее эффективные формы, методы эстетического воспитания средствами театра в условиях интеграции личностного и системного подходов: экскурсия в театр, написание эссе, студенческий театр, организация театрализованной деятельности в условиях учебных дисциплин и внеаудиторных занятий, студенческий клуб, стенгазета, встреча с известными деятелями театра, спецкурсы по театральному искусству, беседы о театре, сочинение пьес, разыгрывание по ролям.

Ключевые слова: социально и эстетически гармонизирующее пространство, культурная деятельность студентов, театрализованная деятельность в вузе.

Одной из важнейших целей высшего образования в России является создание условий для духовного, нравственного развития личности студента. При этом в современном обществе существует острая потребность в специалистах, обладающих высоким уровнем культуры, образованности, профессиональной компетентности [7; 9; 10]. Особую актуальность приобретает задача формирования духовно и эстетически развитой личности. Результатом высшего образования является приобретенный в процессе обучения уровень культуры [2–4]. Высшее образование – важный источник приобретения социокультурных ценностей [11; 12]. В условиях реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.» (подпрограмма «Развитие профессионального образования») значимой становится задача развития воспитательной составляющей профессионального образования, в том числе и в сфере эстетического воспитания студентов. Существующая система профессиональной подготовки в вузе не всегда ориентирована на формирование такого личностного образования, как эстетическая культура личности. Подтверждением тому является снижение культурно-образовательного уровня значительной части молодежи. В ответ на это необходимо задействовать воспитательный потенциал различных форм образовательной и воспитательной деятель-

ности. Необходимо создать условия для целенаправленного развития эстетической культуры личности в новых социально-экономических условиях.

Создание в вузе социально и эстетически гармонизирующей среды стимулирует студентов к творчеству в различных видах деятельности. Приобщение студентов к искусству способствует развитию эстетической культуры, творческого отношения к учебной, художественной, научной, профессиональной деятельности. Рассматривая в предыдущих работах роль различных видов искусства в совершенствовании учебно-воспитательной работы в вузе, в частности архитектуры [6], остановимся на особенностях организации культурной деятельности студентов средствами театра.

Единое образовательное пространство – ключевое понятие происходящей сегодня кардинальной трансформации методов, результатов и целей творческой деятельности в вузе. Результатом является проектная деятельность вузов в составе пилотных инновационных кластеров. Проектная деятельность в вузе осуществляется в условиях социально и эстетически гармонизирующего пространства. Социально и эстетически гармонизирующее пространство в вузе – это пространство, направленное на развитие эстетической культуры студентов, которое создается на основе использования эстети-

чески выразительных содержания, форм, методов, технологий обучения с учетом индивидуальных траекторий развития студентов. Социально и эстетически гармонирующее пространство имеет свои признаки: наполненность пространства вуза образцами искусства, носителями культуры; творческий подход к деятельности студентов и преподавателей; создание эстетически воспитывающей среды в процессе преподавания учебных дисциплин, проведения тренингов, консультаций и т. д.; выявление эстетически выразительных традиций вуза и региона; эстетически выразительная атмосфера взаимодействия преподавателей и студентов [1; 5].

Особую роль приобретает владение преподавателями приемами и способами эстетического обогащения пространства занятий, тренингов, консультаций. Эстетически выразительное пространство занятий, тренингов, консультаций является одним из важнейших факторов развития компетентности студентов при постановке преподавателем цели развития эстетической культуры студентов, отборе выразительного содержания, форм, методов обучения и воспитания, системной диагностике и коррекции уровня развития.

Логическим продолжением учебного процесса в вузе является воспитательная работа во внеучебное время.

Искусство театра является важным средством воспитания в целом и эстетического воспитания в частности. Особенностью театра является наличие художественного образа, который воспроизводит в единичной и неповторимой форме наиболее существенные явления жизни. Театр – искусство синтетическое. Он органически сочетает в себе выразительные средства драматургии, режиссуры, актерской игры, художественного оформления спектакля. Часто в театре используется музыка, пение, танец. Театр способствует культурному развитию личности. Он расширяет знания студентов об окружающем мире, развивает культуру речи, содействует формированию самостоятельности в суждениях, развивает чувственно-эмоциональную сферу, повышает общий культурный уровень и заставляет задуматься над серьезными жизненными проблемами.

В истории педагогики ученые, просве-

тители, педагоги уделяли воспитательным возможностям театра, театрализованной деятельности обучающихся огромное значение. Например, великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670) в методах преподавания наук и искусств выделял применение театральных представлений, в которых должны принимать участие все юноши: они приучают к наблюдательности и непринужденности в поведении, развивают умение управлять мимикой, телом, голосом.

Одним из достойнейших образцов для подражания является основанный Александром Ниллом (1883–1973) в школе Саммерхилл театр для воспитанников. Дети сами сочиняли пьесы, иногда готовили костюмы и декорации. Мини-представления, упражнения в театральной технике назывались в Саммерхилле спонтанной игрой, которая была существенной частью школьного театра. Занятиями по искусству руководили талантливые педагоги: художники, композиторы, выдающиеся деятели искусства. Дети осваивали разнообразные виды искусства: на сцене театра ставились пьесы не только Шекспира, Шиллера, Мольера, но и сочиненные самими детьми.

Большое внимание воспитательному значению театра в развитии подрастающего поколения уделял Габдулла Тукай (1886–1913), татарский народный поэт, литературный критик, публицист, общественный деятель. Он стремился осуществлять эстетическое воспитание обучающихся с помощью художественного слова. Замечательный поэт высоко ценил народные песни, музыку, изобразительное искусство, театр, сам принимал активное участие в литературно-музыкальных вечерах.

Станислав Теофилович Шацкий (1879–1934) начал вводить театральную деятельность в воспитательный процесс ещё до революции в обществе «Детский труд и отдых» и в колонии «Бодрая жизнь». После революции этот опыт вырос в глубоко продуманную систему, воплощенную ее создателем в жизнь в условиях Первой опытной станции Наркомпроса (1919–1932). Первая опытная станция по народному опытному образованию представляла собой систему городских и сельских школ, дошкольных и внешкольных учреждений, педагогических курсов, готовивших воспитателей дет-

ских садов, трудовых колоний, учителей школ первой ступени, внешкольных работников, сотрудников педагогического центра. Педагоги и слушатели педагогических курсов принимали непосредственное участие в постановках передвижного театра, показывающего пьесы для сельского населения, руководили разнообразными кружками среди сельской молодежи: литературными, драматическими, музыкальными, пропагандировали революционные песни, классическую и народную музыку. Сам С. Т. Шацкий – блестящий воспитатель и организатор, отличавшийся поэтическими и драматическими способностями, артист и режиссер, певец, музыкант и художник, человек особого педагогического чутья. В репертуаре театра были такие пьесы, как «Гроза» и «На бойком месте» А. Н. Островского, «Ревизор» Н. В. Гоголя, «Синяя птица» М. Метерлинка, «Русалка» и «Борис Годунов» А. С. Пушкина, «Скупой», «Проделки Скапена» Мольера, «Конек-горбунок» П. П. Ершова, пьеса К. Прутоква «Фантазия».

Большое место в коллективе Антона Семеновича Макаренко (1888–1939), коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, занимало искусство: литература, музыка, театр. Колонисты много и серьезно читали, обсуждали прочитанное. Репертуар музыкального оркестра удовлетворял воспитанию высокого художественного вкуса. В репертуаре самодеятельного театра были лучшие пьесы мировой русской и советской драматургии. А. С. Макаренко сам писал пьесы, был режиссером и актером театра, вдохновителем театральной деятельности.

В организации педагогического процесса Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970) опирался на изучение индивидуальных творческих способностей, умений учителя, создающих личностное своеобразие уроков и внеклассной работы, например, умение руководить театром сказки, литературно-творческим кружком и т. д.

Эмоционально-эстетическое, по мысли Сухомлинского, должно проникать всю учебно-воспитательную деятельность педагога, весь его облик: В. А. Сухомлинский рассматривает факторы эстетического воспитания: творческий труд, общение педагогов и учащихся, природу, искусство: художественную литературу, музыку, живо-

пись, театр. В педагогическом творчестве В. А. Сухомлинского раскрывается система форм и методов эстетического воспитания учащихся и эстетического образования учителя. Эстетическое воспитание учащихся включает следующие мероприятия: экскурсии и праздники природы, неделя сада, украшение школы, праздники песни, беседы об искусстве, чтение и обсуждение произведений художественной литературы, представления в Театре сказки и кукольном театре и т. д. Эстетическое образование учителя предполагает индивидуальное чтение журналов, газет, обсуждение книг в педагогическом коллективе, ознакомление с проблемами науки, техники, искусства, духовной жизни общества, теоретические лекции и семинары на темы: «Красота в жизни и в искусстве», «Эстетическое воспитание и задачи жизни», «Роль эмоционального фактора в учебно-воспитательном процессе» и т. д. Учителя Павлышской средней школы, под руководством В. А. Сухомлинского, принимали участие в экскурсиях на природу, стремясь как можно ярче, выразительнее рассказать о ее красоте. Прежде чем организовывать сочинение сказок детьми, сочиняли сказки сами.

Интерес представляет опыт работы кафедры педагогики и психологии Казанского государственного университета в области эстетического воспитания учащихся, студентов педагогических вузов и работающих учителей. Под руководством заведующего кафедрой Бориса Петровича Рождественского были изданы монографии: «Эстетическое воспитание учащихся во внеклассной работе» (1960); «О художественном оформлении школы» (1963); «Формирование интересов учащихся в области искусства» (1970). Эстетическое воспитание в этих работах рассматривается как сложный процесс эстетического осознания действительности, осуществляемый в процессе труда, под влиянием окружающей обстановки (среды), а также средствами искусства. Освещаются вопросы эстетики труда, быта, поведения, эстетического отношения к природе, эстетического воспитания в процессе обучения средствами литературы, музыки, театра, кино, архитектуры, живописи.

Совместно с Татарским институтом усовершенствования учителей (ныне Институт

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

развития образования Татарстана) кафедра обобщала передовой опыт школ Татарии и создала серию программ и методических рекомендаций для учителей и классных руководителей. Так была создана программа спецкурса для историко-филологического факультета «Основы методики эстетического воспитания в школе». В этой программе рассматривались вопросы организации эстетического воспитания средствами природы, общения, учебной деятельности, искусства.

Занятия по предмету «Основы театрального искусства» вела преподаватель Казанского педагогического института Татьяна Александровна Геллер. Среди тем для обсуждения – «Куклы для всех», «Кого можно назвать культурным человеком?», «Древнегреческий театр», «Что такое хороший вкус?», «Искусство вокруг нас», «Мольер в России» и др.

Развитие эстетической культуры студентов средствами театра происходит в таких формах, как экскурсия в театр, написание эссе по спектаклю, студенческий театр, организация театрализованной деятельности в условиях учебных и внеаудиторных занятий, студенческий клуб, стенгазета, встреча с известными деятелями театра, спецкурсы по театральному искусству, беседы о театре с применением мультимедийной поддержки, сочинение пьес, разыгрывание по ролям и многие другие.

В качестве примера приведем беседу, проведенную со студентами НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия». Тема беседы: «Из истории развития театра. Выразительные средства театрального искусства». Целью беседы являлось расширение знаний студентов о театре, видах театра, выразительных средствах, роли театра в эстетическом воспитании. В начале беседы студенты уточнили, как понимают слово «театр», познакомились с историей возникновения театра.

Театр (греч. θέατρον – основное значение – место для зрелищ, затем зрелище, от θεάομαι – смотрю, вижу) – зрелищный вид искусства, представляющий собой синтез различных искусств (литературы, музыки, хореографии, вокала, изобразительного искусства и др.) и обладающий собственной спецификой: отражение действительности, конфликтов, характеров, а также их трактовка и оценка, утверждение тех или иных идей

здесь происходит посредством драматического действия, главным носителем которого является актер. Родовое понятие «театр» включает в себя различные его виды: драматический театр, оперный, балетный, кукольный, театр пантомимы и др.

С мультимедийной поддержкой студенты увидели, как мог выглядеть Афинский театр, который по вычислениям археологов вмещал 30 000 зрителей. Театр имел важное место в эстетическом воспитании благодаря высокохудожественному репертуару, здесь же в праздничные дни проводились всенародные игры.

Далее студенты обращают внимание на выразительные средства театра. Среди ведущих компонентов театра называют: драматургию (вид литературного творчества, определяющего героев и течение событий на сцене) и актеров, через действие которых зритель узнает об этих событиях. К основным средствам выразительности театрального искусства относят: декорацию, костюм театральный, шумовое оформление, свет на сцене, эффекты сценические, грим, маску.

На слайдах студентам представлены образцы выразительных средств. Декорация (от лат. *decoro* – украшаю) – оформление сцены, воссоздающее материальную среду, в которой действует актер – представляет собой художественный образ места действия и одновременно площадку для осуществления на ней сценического действия. Обращается внимание студентов на то, что декорация может быть создана с помощью живописи, графики, архитектуры, искусства планировки места действия, особой фактуры декорации, освещения, сценической техники, проекции, кино и др.

Затем студенты видят известных актеров в сценических образах, обращают внимание на костюм (от итал. *costume* – собственно обычай) – одежда, обувь, головные уборы, украшения и другие предметы, используемые актером для характеристики создаваемого им сценического образа. Необходимое дополнение к костюму – грим и прическа. Костюм помогает актеру найти внешний облик персонажа, раскрыть внутренний мир сценического героя, определяет историческую, социально-экономическую и национальную характеристику среды, в которой происходит действие, создает (вместе

с остальными компонентами оформления) зрительный образ спектакля. Грим (франц. *grime*, от староритал. *grimo* – морщинистый) позволяет изменить внешность актера, преимущественно его лицо, с помощью гримировальных красок, пластических и волосяных наклеек, парика, прически и прочего в соответствии с требованиями исполняемой роли. Одним из символов театра является маска (от позднелат. *mascus*, *masca* – личина) – специальная накладка с каким-либо изображением (лицо, звериная морда, голова мифологического существа и прочее), надеваемая чаще всего на лицо. Маски изготавливаются из бумаги, папье-маше и других материалов.

Значимым является шумовое оформление представления – воспроизведение на сцене звуков окружающей жизни. Вместе с декорациями, бутафорией, освещением шумовое оформление составляет фон, помогающий актерам и зрителям почувствовать себя в среде, соответствующей действию пьесы, создает нужное настроение, влияет на ритм и темп спектакля.

Одним из важных художественно-постановочных средств является свет на сцене. Свет помогает воспроизвести место и обстановку действия, перспективу, создавать необходимое настроение. При помощи специальных приборов и приспособлений создаются сценические эффекты (от лат. *effectus* – исполнение) – иллюзии полетов, наводнений, пожаров, взрывов.

Важно обратить внимание студентов на специфику театра: спектакль, как окончательная ценность искусства, складывается из взаимодействия сцены (актеры, декорации и т. д.) и зрителей, на него реагирующих [8].

Так, например, театрализованная деятельность со студентами начинается с выбора пьесы. Здесь большую помощь окажет организатор – преподаватель или специально приглашенный режиссер театра. Выбор пьесы связан во многом с целью деятельности: познавательного или развлекательного, размышляющего о смысле жизни или уже дающего этот смысл как итог размышлений главных героев. Это может быть произведение на современную тему, или взятое из истории драматургии, зарубежной или отечественной. Может быть специально написанное студентами с преподавателем произведение. В любом случае режиссер

и студенты (так будем называть руководителя-преподавателя, потому что в данном случае – это режиссер) внимательно обсуждают все предложения, выбирают произведение для постановки. Далее идет чтение пьесы с комментариями режиссера и студентов. Распределение по ролям с учетом пожеланий самих студентов. Назначение всех ответственных за разные направления работы над постановкой.

Студенты Гуманитарного колледжа выбрали для постановки отрывок из романа Оскара Уайльда (1854–1900) «Портрет Дориана Грея» (1890) сцену последнего объяснения после неудачного выступления в театре Сибила Вэйн. Перед представлением была подготовлена афиша с названием спектакля. Студенты раздали пригласительные билеты. Перед началом спектакля было небольшое пояснение режиссера о времени создания спектакля, эстетических вкусах той эпохи. После этого на сцену вышли артисты, исполняющие роль танцовщиц вместе с Дорианом Греем. Этим зрителей как бы ввели в мир конца XIX в., эстетику того времени, которая проявлялась в костюмах, танцах, салонных беседах, отношении к жизни в высшем обществе. Сам Дориан Грей уже попал под влияние этой легкой и занимательной жизни. Легкость в общении, в отношениях с женщинами, с искусством, со своей жизнью, отсутствие каких-либо запретов – все это увлекает Дориана и постепенно заслоняет образ милой Сибила. В сцене объяснения студентка, исполняющая роль Сибила, показала искренность чувств совсем еще юной девушки вдруг внезапно повзрослевшей, увидевшей в чувстве к Дориану весь смысл своей жизни. Она стремится поделиться этим чувством с Дорианом. Раскрыть ему, в чем настоящее искусство, в чем настоящее чувство. Для Сибила любовь к Дориану – это смысл всей ее жизни. Поэтому так умоляет она, стоя на коленях. Без любви она погибнет. Поэтому так трогательно просит Сибила Дориана не покидать ее, ради Дориана она готова вернуться на сцену. Все напрасно, Дориан произносит свои жестокие слова и уходит. Сколько всего надо показать в этой сцене, что под силу, казалось бы, только профессиональным актерам. Поэтому руководитель работает над каждым движением, над каж-

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

дым словом, интонацией исполнителей. Как отмечает С. Н. Рягин: «Создание образа происходит от простых физических (психофизических) действий актера в предлагаемых обстоятельствах пьесы к логике действий человека определенной эпохи, социального положения, мировоззрения, возраста, индивидуальных особенностей» [8, с. 22–24].

Таким образом, мотивирование студентов к творческой деятельности способствует развитию эстетической культуры. При этом осуществляется интеграция личностного и системного подхода в обучении и воспитании. Развитие культурной составляющей профессионального образования происходит в условиях социально и эстетически гармонирующей среды в вузе.

Библиографический список

1. *Запесоцкий А. С.* Проблемы деятельности институтов социализации в современной России // Педагогика. – 2011. – № 9. – С. 3–15.
2. *Ибрагимов Г. И.* Концентрированное обучение: теория, история, практика: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 364 с.
3. *Ларионова М. А.* Возможности психолого-педагогической диагностики в изучении профессионального развития преподавателя // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2014. – № 3 (17). – С. 102–106.
4. *Мухаметзянова Г. В.* Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. – Казань: Идел-Пресс, 2008. – 608 с.
5. *Новиков А. М.* Культура как основание содержания образования // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3–14.
6. *Поселягина Л. В.* Роль архитектуры в совершенствовании учебно-воспитательного процесса профессионально-эстетической подготовки бакалавра // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 108–113.
7. *Рягин С. Н.* Преемственность общего и профессионального образования в условиях современных системных изменений: монография. – М.: Наука, 2009. – 245 с.
8. *Сибиряков Н. Н.* Мировое значение. – М.: Искусство, 1988. – 365 с.
9. *Чеснокова Г. С.* Нарастание профессиональных трудностей как фактор проявления кризиса развития учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 82–85.
10. *Штейнберг В. Э., Гурина Р. В.* Исследовательские проекты (диссертации): логико-эвристические модели новых педагогических решений // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4 – С. 15–23.
11. Milton Schwebel Pluralism and Diversity in American Higher Education [Электронный ресурс] // The Annals of the American Academy of Political and Social Science. – URL: <http://ann.sagepub.com> (дата обращения: 26.11.2012).
12. Wilson Thiede, John Meggers Research and Investigations in Adult Education [Электронный ресурс] // Adult Education Quarterly. – URL: <http://aeq.sagepub.com/> (дата обращения: 26.11.2012).

Poselyagina Larisa Vyacheslavovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Pedagogy, Omsk Humanitarian Academy, Livnevy@mail.ru, Omsk

THEATER AS A MEANS OF EDUCATION OF STUDENTS

Abstract. The article presents the results of a study of the university socially and aesthetically harmonizing space by means of the theater. The basic components of the social and aesthetic harmonizing space in high school are presented. Experimentally the most effective form is defined. We consider methods of aesthetic education: an excursion into the theater, writing an essay on the play, the student theater, student club, newspapers, meetings with famous actors, courses in theater arts, talks about the theater, writing plays, the performance of roles.

Keywords: socially and aesthetically harmonizing space by means of the theater, cultural activities of students in high school.

Поступила в редакцию 03.03.2015

Кучина Светлана Анатольевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный технический университет, sa_kuchina@teacher.edu.nstu.ru, Новосибирск

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ СЕЛЕКТИВНОЙ И ПРОДУКТИВНОЙ ИНТЕРАКТИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ И ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДРЕСАТА

Аннотация. В статье рассмотрены основные типы интерактивности художественного и учебного текста: селективная, продуктивная, реактивная. Интерактивность как свойство художественного/образовательного текста может проявлять себя на двух уровнях восприятия объекта. С одной стороны, интерактивность является следствием технических возможностей и характеристик носителя информации. С другой стороны, интерактивность как свойство может быть заложена в самой структуре художественного текста. Каждый из представленных в статье типов интерактивности обуславливает особый характер передачи и восприятия информации читателем/обучающимся.

Ключевые слова: селективная, продуктивная, реактивная интерактивность, нарратив, учебный, фиктивный, эргодический текст.

В современном искусстве в целом, в литературе и учебной практике в частности под интерактивностью понимают неклассический тип взаимодействия реципиента с артефактом, получивший развитие в конце XX – начале XXI в. под воздействием виртуальной реальности в искусстве и сетевых способов передачи художественной информации. Интерактивность заменяет мысленную интерпретацию художественного объекта реальным воздействием, материально трансформирующим его. Принцип обратной связи, режим реального времени, чувственный, поведенческий контакт с фиктивной реальностью формируют новый тип эстетического сознания. Интерактивное телевидение, электронная литература, компьютерные игры переориентируют реципиента с позиции интерпретатора на роль активного участника, со-творца, влияющего на становление произведения; роли художника и публики смешиваются.

Интерактивность художественного произведения определяется степенью свободы, предоставляемой читателю/обучающемуся/пользователю электронного учебного или художественного текста/произведения, а также уровнем читательской интенциональности. С этой точки зрения выделяют следующие типы интерактивности [14].

1. Реактивная интерактивность. Данный тип проявления интерактивности в художественном произведении обладает наимень-

шей степенью выявленности, не предполагает участия реципиента в формировании структуры произведения и определяется реакцией художественного объекта на внешнюю среду (инсталляции).

2. Селективная интерактивность. При реализации данного типа интерактивности читатель/обучающийся/пользователь осуществляет определенный набор действий для активизации нарратива. Основная цель действий читателя – активировать повествовательный или образовательный потенциал электронного текста, однако при этом читатель не может повлиять на отдельные его составляющие.

3. Продуктивная интерактивность. При реализации данного типа интерактивности от интенции читателя/обучающегося зависит характер, объем и последовательность компонентов художественного/обучающего текста. Основная цель действий читателя/обучающегося в данном случае – создание собственного варианта художественного/обучающего текста.

С точки зрения технических параметров интерактивный текст – это текст, который ориентирован на активную роль реципиента (читателя), способного задавать структуру и формировать содержание художественного произведения (выбирая из готовых компонентов или добавляя собственные составляющие). Тексты, рассчитанные на селективную навигацию, Э. Аарсет называет

эргодическими [8]. Термин «эргодический» (от греч. *ergon* – развилка и *hodos* – тропа) в литературоведение пришел из точных наук. Эргодическая литература – это литература, требующая от читателя навыка нелинейного чтения. Риторической моделью построения текста при таком подходе становится лабиринт. Эргодический текст по сути своей является полимаршрутным текстовым лабиринтом, который предлагает читателю неограниченное или, как правило, весьма обширное количество возможных вариантов прочтения художественного или учебного текста (в зависимости от объема), каждая из выбранных читателем сюжетных траекторий является взаимоисключающей по отношению ко всем остальным, заложенным в тексте.

Современный нелинейный эргодический электронный текст наряду с вербальным кодом, как правило, содержит компоненты других семиотических систем и, следовательно, является семиотически осложненным (поликодовым). С точки зрения структуры и формата эргодический текст представляет собой матрицу, из которой читатель посредством конструирования определенной последовательности знаков и объектов художественной действительности (каждый раз новой) формирует множество текстов. Каждая новая ступень в формировании эргодического текста предопределена предыдущим шагом и полностью от него зависит.

Интерактивность как свойство художественного и учебного текста в большей степени проявляется в электронной среде, поскольку это обусловлено возможностями электронного формата, однако интерактивными по своей сути могут быть художественные и учебные тексты, представленные в стандартном печатном формате.

Следует отметить, что под художественным текстом в данном случае мы понимаем фикциональный текст, в котором изображаемый мир является фиктивным, вымышленным [7]. В свою очередь учебный текст, по словам А. Э. Бабайловой, представляет собой текст, «организованный в дидактических целях в смысло-содержательном, языковом и композиционном отношениях в единую систему, часть совокупной информации учебника, предназначенной для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по

определенной дисциплине, прививаются умения и навыки людям определенной группы на определенном этапе обучения» [1, с. 130].

В настоящем исследовании эти две группы текстов объединены в один объект исследования по достаточно формальному признаку принадлежности к электронному текстовому формату. Другими словами, под электронным текстом мы понимаем объединенную смысловой связью последовательность вербальных и невербальных единиц. Одним из основных условий создания и воспроизведения электронного текста является его зависимость от основных механизмов создания, хранения и обработки электронных данных. Специфическими механизмами создания, функционирования и обработки электронных данных считаются самопорождающие модели текста, мультимедийные объекты, анимация, интерактивные процессы (активное участие читателя в процессе написания или обсуждения готового электронного текста, художественного или учебного и т. д.), несмотря на значительное расхождение в стилистической и функциональной сфере, а также семантической и композиционной структуре.

Рассмотрим основные типы селективной и продуктивной интерактивности в художественном и учебном тексте. Для полноты картины в списке будут представлены фиктивные и не фиктивные тексты, в том числе тексты с нулевой степенью интерактивности.

1. Неэргодические, неэлектронные, неинтерактивные тексты. К этому типу текстов относятся художественные и учебные тексты, представленные в печатном формате, в которых внешняя форма имеет строго определенную структуру, а внутренняя организация зависит только от компонентов сюжета (характер представленных событий в нарративе, их последовательность в сюжете и семантика).

2. Интерактивные, неэлектронные, неэргодические тексты. В данном разделе возможно выделить два подтипа: тексты с селективной интерактивностью и тексты с продуктивной интерактивностью.

К неэлектронным, неэргодическим текстам с селективным типом интерактивности можно отнести современные печатные издания, внешняя форма которых структурирована, но при этом не задана последователь-

ность восприятия ее компонентов и полностью подчинена читательской инициативе.

Так, на странице с основным содержанием/повествованием читателю может быть предложено несколько вариантов «боковых» сюжетных ходов. В большинстве случаев это дополнительные повествовательные линии, не связанные с основным сюжетом. Они могут носить нехудожественный характер (например, цитаты из периодической печати определенного исторического периода), содержать сопутствующую информацию, комментирующую исторический или культурный фон того или иного события (например, интерактивный учебник истории), упоминаемого в основном повествовании.

Неэлектронными, неэргодическими текстами с продуктивной интерактивностью являются все диалоги, поскольку в диалогах (в том числе и в учебных, и нефиктивных) происходит свободная смена тематической направленности, присутствует открытый финал, а также нет фиксированной общей схемы и структуры.

3. Электронные, неинтерактивные, неэргодические тексты. К данному типу текстов относятся электронные версии печатных изданий учебников, классической литературы, например CD-версии учебных пособий, романов Л. Н. Толстого.

4. Эргодические, неэлектронные, неинтерактивные тексты. К данному типу «текстов» относятся художественные продукты (как правило, художественные инсталляции), предполагающие формирование нового эстетического продукта за счет пассивного восприятия реципиентом (без непосредственного вмешательства) предлагаемой художественной среды и конструирования (исключительно в сознании индивида) художественного контента. В данном случае понятие текста трактуется не в лингвистическом, а более широком, семиотическом смысле, а именно как объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц любой формы (танец, графические элементы, анимация). В учебной среде пример для данного типа текстов привести несколько сложнее, скорее всего к ним можно отнести учебные постановки и спектакли.

5. Электронные, интерактивные, неэргодические тексты. Электронными, интерактивными, неэргодическими текстами

являются текстовые базы данных, например, библиотечные каталоги. Селективная интерактивность актуализируется в момент выполнения запроса пользователя. Результатом такого запроса является демонстрация отдельных компонентов (одного или нескольких) корпуса текстов, при этом структура основного текста остается статичной, а текст, актуализируемый в результате пользовательского запроса, предсказуем с точки зрения его содержания.

Продуктивная интерактивность в текстах данного типа реализуется в форме диалога посредством интернет-сервисов, форумов (любая тематика, в том числе и учебная) или программ мгновенного обмена сообщениями.

6. Эргодические, электронные, неинтерактивные тексты. Как правило, в электронных текстах данного типа на экране монитора появляется заданная базой данных определенная комбинация слов, отражающая главную идею произведения. Например, «Endemic battle collage» Дж. Хаса представляет собой коллекцию поэтических текстов небольшого объема, появляющихся на экране в весьма аскетичной ретро-манере и в не зависящей от реципиента последовательности [11]. Конкретная поэзия Дж. Хаса уже в электронной среде еще раз доказывает прямую зависимость и влияние формы расположения поэтических строк на восприятие стихотворного произведения и его интерпретацию (читателями и обучающимися в том числе).

7. Эргодические, неэлектронные, интерактивные тексты. К текстам данного типа относится все возрастающее количество современных полисюжетных печатных текстов, оставляющих за читателем право конструировать последовательность элементов сюжета. К текстам этого типа относятся «Игра в классики» Х. Кортасара, «Хазарский словарь» М. Павича, поэма В. Набокова «Бледное пламя» и др.

8. Электронные, эргодические, интерактивные тексты. Селективная интерактивность в текстах данного типа реализуется в фиктивных гипертекстах и электронных поэтических текстах. К продуктивному типу в данной категории текстов относится интерактивная драма, совместные литературные проекты (типа «хокку»), интерактивные виртуальные среды MOO и MUD. Текст

в MOO и MUD строится на основе свободной коммуникации пользователей в заданных с помощью сгенерированной виртуальной среды пространственно-временных условиях и ролевых позициях. Художественные инсталляции на основе виртуальной реальности могут относиться как к продуктивному, так и к селективному типу в рамках данной категории.

Реализация интерактивности в художественном тексте позволяет читателю/обучающемуся осуществлять следующие функции селективной интерактивности.

1. Формирование сюжета. Данная функция интерактивности актуализируется в эргодических текстах, в которых читатель определяет структуру сюжета и основной событийный ряд, в котором принимает участие главный герой/герои.

2. Смена повествовательной перспективы в нарративе. Данная функция интерактивности предполагает возможность читателя вместе с выбором нарратора сменить повествовательную точку зрения, что приводит к смене фокуса восприятия художественной действительности. Нарративная компетентность определяет перцептивный, идеологический, пространственно-временной и языковой план рассказываемой истории.

3. Комплексное восприятие всего корпуса текстов интерактивного произведения (вне зависимости от их объема и количества сюжетных линий).

4. Инициирование воспроизведения текста. В данном случае интерактивность представляет собой «случайный выбор» читателя/обучающегося/пользователя из списка гиперссылок, интерактивных панелей или значков на экране, осуществляя который он иницирует появление новых отрезков текста на экране монитора. Данный вид интерактивности актуализирован в многочисленных вики-учебниках в различной предметной области, а также в художественных текстах «The Toucher» С. Бурчардона [10], «Strange Rain» Э. Лойер [12], «Встречи» Е. Голосова, М. Васильевой, Г. Жердева [2]; «Сонеты» И. Лощилова, А. Кузнецова, Г. Жердева [4] и др.

5. Воспроизведение текста по запросу. Данный вид селективной интерактивности реализуется с помощью веб-сервисов баз данных (в том числе сети Интернет как самой глобальной из них). В данном случае

текст рассматривается как коллекция ресурсов, которые могут быть представлены (выведены на экран монитора) по запросу обучающегося/пользователя. Такой тип интерактивности характерен для текстов документального или справочного характера, однако в ряде художественных произведений также реализован данный принцип. Например, произведение С. Молтропа «Библиотека Рейгана» [13] представляет собой сложно организованное сочетание текстовых, аудио-, видео-, анимационных фрагментов, из сочетания которых читатель создает собственное поликодовое повествование.

6. Осуществление игровой деятельности. Так называемая книга-игра – литературное произведение, которое позволяет читателю участвовать в формировании сюжета. Книжки-игры (как художественные, так и обучающие) могут быть как печатными, так и электронными (электронный формат подразумевает не один из способов хранения печатного текста, а единственно возможную среду функционирования художественного повествования). В электронной книге-игре читателю предлагается стать главным героем (или одним из героев) и в зависимости от принимаемых решений или от ситуаций, в которых он оказывается, читатель/обучающийся/пользователь перемещается между главами. Электронная книга-игра не имеет заданного повествовательного сюжета, читатель/обучающийся постигает художественную действительность или достигает образовательной цели в той последовательности, в какой читает главы. Как правило, в основе интерактивной книги-игры лежит авантурный сюжет, связанный с опасными приключениями героя (героев) в виртуальном мире.

7. Оценка текста. Механизмы рецензирования и обсуждения книги/учебника, по сути, являются интерактивными, так как предполагают взаимодействие различных цепочек интерактивности: читатель/обучающийся – читатель/обучающийся – художественный текст/учебник или автор – художественный текст/учебник – читатель/обучающийся. Технологии Web 2.0 помогли сделать эти процессы более синхронными, в настоящее время читатели имеют возможность задать вопрос автору и получить ответ, прокомментировать сюжет, и даже повлиять

на развитие сюжета.

Помимо видов селективной интерактивности, в сфере читательской компетенции находится и два вида продуктивной интерактивности.

1. Непосредственное участие в написании художественного текста/учебника. Данный вид интерактивности реализуется в коллективных учебных (создание вики-учебников в частности) и творческих проектах, посвященных литературной деятельности, в частности сетевой проект «Сад расходящихся хокку» [6] на портале «Сетевая словесность». Читатель-автор (он же пользователь интернет-портала) может написать хокку, используя в качестве первой строчки последнюю или в качестве последней – первую строчку любого из уже имеющихся в фонде трехстиший. Программа только контролирует количество слогов в хокку. Можно использовать сокращения, также можно изменять знаки препинания в исходной строчке. Допустимы незначительные изменения в словах (в объеме 4 знаков). Схожие по реализации категории интерактивности проекты в рунете: «Сонетник» и «Буриме» [5].

2. Ролевые игры в заданной виртуальной реальности. К данной категории интерактивности относится текстовая виртуальная реальность типа MOO или MUD (object-oriented или multi-user domain), предполагающая участие/взаимодействие/диалог нескольких пользователей одновременно. В MUD предполагается взаимодействие пользователей в заданных пространственно-временных условиях виртуальной реальности, в которой пользователь конструирует свою персональную историю взаимодействия с другими пользователями, принимая на себя роль той или иной виртуальной личности. Данный вид интерактивности может быть использован для тренировки навыков устных и письменных видов речевой деятельности.

С точки зрения авторской концепции построения художественного или учебного текста интерактивность предполагает следующие возможности.

1. Возможность контроля продвижения читателя/обучающегося (скорость и последовательность постижения) по ходу развития сюжета или достижения образовательных целей.

Как мы знаем, в некоторых случаях авто-

ру важно, чтобы читатель/обучающийся познакомился с теми или иными фрагментами текста в определенном порядке. Такая концепция важна для выстраивания внутренних синтаксических и семантических связей событий и мотивов построения основного смысла художественного произведения/учебного текста. Например, в художественном произведении «Separation» (буквально «Разделение») Э. Абрахамс актуализирует идею физического и ментального диссонанса, ставшего результатом чрезмерного увлечения человека виртуальной реальностью компьютерного мира. Синдром RSI, сигналом которого является мышечная боль или травма из-за повторяющихся быстрых движений, выступает в этом произведении в качестве метафорического описания состояния автора кибертекста, который не представляет творческий акт без участия компьютера. Парадоксальность описываемой ситуации заключается в том, что для киберавтора свойственна дезориентация в виртуальной реальности созданных им кибертекстов, в которых сосуществование, равно как и расставание, с компьютером – безмерно болезненный процесс [9].

Процесс восприятия читателем «Separation» должен протекать очень медленно, скорость задана в самой структуре произведения. Для получения новой, условно говоря, «порции» текста, читатель должен активировать нарратив кликом мышки, как только он начинает торопиться, текст автоматически возвращает воспринимающего на исходную позицию.

2. Возможность предоставления читателю альтернативного взгляда на мир/окружающую действительность (презентация так называемого belief world нарратора). Данный подход к реализации свойства интерактивности художественного текста имеет отношение к эпистемологическому построению возможных миров (возможный мир – философское понятие, фиксирующее мыслимые состояния бытия, альтернативные наличному). Каждый новый сюжетный ход предлагает читателю новый взгляд на мир (новую интерпретацию действительности), являющийся отражением индивидуальных представлений нарратора об этом мире.

3. Актуализация/подчеркивание текстовых аналогий. Одним из самых актуальных

вопросов, интересующих читателей гипертекста, является иерархичность текстовых сегментов. Автор предлагает читателю/обучающемуся осмыслить и попытаться осознать взаимосвязь между двумя понятиями (объект и субъект художественного мира), соединенными гиперссылкой.

4. Возможность прервать повествование.

5. Возможность для автора комментировать повествование, озадачивать читателя/обучающегося, внезапно обрывать сюжетную линию и также внезапно возвращаться к ней, игнорировать факты и детали художественной действительности с целью запутать, заинтриговать читателя.

6. Возможность сопровождать основной текст дополнительными материалами: комментариями, фоновой информацией, внутритекстовыми ссылками.

Все рассмотренные типы интерактивности предполагают особый характер восприятия учебного и фиктивного текста читателем/обучающимся, а также напрямую обуславливают обучающий/художественный потенциал текста, который расширяется в зависимости от носителя текстовой информации. Интерактивность как свойство текста также обогащает возможности автора в аспекте обратной связи с читателем и обучающимся.

Интерактивность как свойство художественного произведения может проявлять себя на двух уровнях восприятия объекта художественной действительности. С одной стороны, интерактивность является следствием технических возможностей и характеристик носителя информации, с помощью которого или на основе которого создается художественное произведение (бумага, CD, веб-среда). С другой стороны, интерактивность как свойство может быть заложена в самой структуре художественного текста. Интернет в качестве носителя информации, безусловно, является интерактивной средой, но большинство текстов, хранящихся в этой виртуальной базе данных, не являются интерактивными сами по себе, т. е. интерактивность как свойство не заложено в их художественной или учебной структуре.

Библиографический список

1. *Бабайлова А. Э.* Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 130 с.
2. *Голосова Е., Макарова М., Жердев Г.* Встречи [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.netslova.ru/golosova/14feb.html> (дата обращения: 15.02.2015).
3. *Кучина С. А.* Структура динамической веб-программы спецкурса: Electronic literature and digital writing space // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 96–100.
4. *Лоцилов И., Кузнецов А., Жердев Г.* Сопеты [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.netslova.ru/loshilov/sonnets/index.html> (дата обращения: 15.02.2015).
5. Проект «Буриме» [Электронный ресурс]. – URL: <http://centrolit.kulichki.net/centrolit/cgi/br.cgi> (дата обращения: 15.02.2015).
6. Проект «Сад расходящихся хокку» [Электронный ресурс]. – URL: <http://hokku.netslova.ru/> (дата обращения: 15.02.2015).
7. *Шмид В.* Нарратология. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.
8. *Aarseth Espen J.* Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature. – Baltimor: The Johns Hopkins University Press, 1997. – 237 p.
9. *Abrahams A.* Separation [Электронный ресурс]. – URL: http://collection.eliterature.org/2/works/abrahams_separation/separation/index.htm (дата обращения: 15.02.2015).
10. *Bourchardon S., Carpentier K., Spence S.* The Toucher: Cambridge, Massachusetts: Electronic Literature Collection. 2011. Volume II [Электронный ресурс]. – URL: http://collection.eliterature.org/2/works/bourchardon_toucher/index.html (дата обращения: 15.02.2015).
11. *Huth G.* Endemic battle collage [Электронный ресурс]. – URL: http://collection.eliterature.org/2/works/huth_endemic_battle_collage.html (дата обращения: 15.02.2015).
12. *Loyer E.* Strange Rain [Электронный ресурс]. – URL: <http://opertoon.com/2010/11/strange-rain-for-ipad-iphone-ipod-touch/> (дата обращения: 15.02.2015).
13. *Moulthrop S.* Reagan Library. Cambridge, Massachusetts: Electronic Literature Collection. 2011. Volume II [Электронный ресурс]. – URL: http://collection.eliterature.org/1/works/moulthrop_reagan_library/index.htm (дата обращения: 15.02.2015).
14. *Ryan M-L.* Narrative as Virtual reality. – Baltimor: The Johns Hopkins University Press. – 2001. – 400 p.

Kuchina Svetlana Anatolevna

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Humanitarian Faculty, Novosibirsk State Technical University,
sa_kuchina@teacher.edu.nstu.ru, Novosibirsk*

**THE MAIN TYPES OF SELECTIVE AND PRODUCTIVE
INTERACTIVITY OF FICTIONAL AND EDUCATIONAL TEXT
AND RECIPIENT'S ACTIVITY**

Abstract. The article surveys the main types of educational and fictional text's interactivity: reactive, selective and productive. Interactivity as a function of fictional or educational text can display its specificity on two levels of recipient's perception. On the one side interactivity is consequence of technical features of information-carrier medium. On the other side interactivity as a function can be placed "inside" the structure of the text. Each of the interactivity types can be characterized by a specific way of information transfer and perception.

Keywords: selective, productive, reactive interactivity, narration, educational, fictional, ergodic text.

Поступила в редакцию 17.10.2014

УДК 378

Морозова Ольга Петровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Алтайского государственного педагогического университета, kaf-ped@mail.ru, Барнаул

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕРЕМЕН¹

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития профессионально-педагогического мышления учителя современной школы, обусловленного происходящими в обществе и образовании инновационными переменами. Осуществлен анализ результатов опытно-экспериментальной работы, позволяющих оптимизировать процесс обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

С учетом принципа задачного структурирования образовательного материала, требований компетентностного подхода предложена многовариантная система педагогических задач и ситуаций, направленная на развитие различных характеристик профессионально-педагогического мышления учителя.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое мышление, учитель, развитие, инновационные процессы, система дополнительного профессионального образования.

Инновационные процессы, происходящие в обществе и системе образования, сложность и масштабность задач, встающих в связи с этим перед современной школой, требуют качественно иного уровня профессионально-педагогического мышления учителя, которое позволит ему перейти к целостному, системному рассмотрению возникающих преобразований [3], усилить восприимчивость к новому, адекватному отражению, отслеживанию и прогнозированию изменений, происходящих в научно-педагогическом знании и образовании, свободному самоопределению в них, обеспечить прочную установку на приоритет воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.

При этом мы исходим из того, что развитие профессионально-педагогического мышления учителя включает общую культуру мышления со всеми присущими ему качествами, педагогическую направленность, гуманистический стиль, детерминированный самой природой педагогической деятельности, инновационный характер, обусловленный происходящими качественными преобразованиями в современной высшей школе и требующий от субъекта проявления системности, диалектичности, критичности,

способности самостоятельно увидеть проблему и др. [7].

Результаты проведенного эмпирического исследования позволили определить исходный уровень профессионально-педагогического мышления школьного педагога. Большое значение для воспроизведения динамических характеристик обозначенного феномена имело «отслеживание» тех качественных изменений, которые наблюдались в процессе решения слушателями моделируемых педагогических задач и ситуаций.

В первую очередь нас интересовал характер ориентации учителя на результат его профессиональной деятельности («вещный» или педагогический). Эвристический замысел, положенный в основу наших диагностических процедур, состоял в реализации сложной педагогической цели, требующей реконструкции логики предметной деятельности. Эта реконструкция может происходить за счет различных элементов, образующих структуру деятельности (выбора материала, инструмента, участников, распределения функций между ними, способов контроля за ходом деятельности и оценки полученных результатов).

Так, в повседневной жизни, преследуя так называемые «вещные» цели, мы предпочитаем

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 13-06-00010, тип проекта «а»).

таем включать в соответствующую деятельность наиболее подготовленных лиц. Напротив, в педагогических целях нередко бывает необходимо изменить такую привычную логику и поручить работу менее подготовленным ученикам с тем, чтобы способствовать формированию у них практических умений и навыков или вызвать определенные сдвиги в отношениях, формах поведения и др. Профессионально-педагогическая направленность мышления в этом случае проявляется в установке на осмысление возможностей использования той или иной предметной деятельности для достижения воспитательных целей и мысленной реконструкции этой деятельности.

При анализе полученных материалов мы фиксировали каждый случай, когда учителя восстанавливали логику предметной деятельности в педагогических целях. Это позволило в определенной мере судить о характере ориентации педагога на результат его деятельности.

Для анализа были выделены следующие критерии:

- полнота реконструкции предметной деятельности в педагогических целях (учет всех элементов, образующих структуру деятельности);

- адекватный характер связи между различными компонентами, образующими структуру предметной деятельности, и поставленными педагогическими целями;

- научность (отражение деятельностной сущности личности, единства сознания и деятельности, специфики педагогической цели, возможностей различных видов деятельности и форм их организации, а также субъектов реализации цели).

Сопоставление результатов, полученных на протяжении ряда лет, позволило установить, что у определенной части респондентов (42,1 %) за счет прогрессирующего развития профессионального мышления происходит расширение путей реконструкции логики предметной деятельности, и эта деятельность постепенно обретает характер собственно педагогической, т. е. предполагающей своим конечным результатом развитие личности ребенка.

Анализируя результаты решения учителями различных педагогических ситуаций, специально предъявляемых им, мы пришли

к выводу, что продуктивный характер этого решения обеспечивается за счет взаимных трансформаций компонентов их познавательной и профессиональной деятельности; за счет высокой культуры мышления в целом (прежде всего сформированности таких характеристик мышления, как диалектичность, системность, способность к видению проблемы, гибкость, широта, самостоятельность и др.) и за счет ориентации мышления учителя на педагогический результат своей деятельности.

В процессе исследования была выявлена группа педагогов, имеющих достаточно высокий уровень общей культуры мышления. Однако при отсутствии педагогической направленности мышления, прогрессивных изменений в развитии профессиональной деятельности педагогов не происходило. У другой же группы испытуемых была отмечена педагогическая направленность мышления, но несформированность ряда важнейших мыслительных процессов также не позволяла им достичь положительных результатов.

У значительного числа педагогов нами был зафиксирован дивергентный характер профессионального мышления. В данном случае имела место ретроспективная преемственность, когда сформировавшиеся ранее структуры мышления, связанные с видением множества путей позитивного решения проблемы, начинали успешно функционировать в контексте педагогической проблематики.

Выполнение слушателями различного рода заданий убедительно свидетельствует, что большинство из них (72,2 %) видят лишь один выход из педагогической ситуации. Это не позволило им «приподняться над проблемой», выйти за ее рамки на более высокий уровень понимания.

У педагогов, испытывающих затруднения в деятельности (46,3 %), рассматривающих эти затруднения как непреодолимое препятствие, барьер, как нечто нежелательное и создающее помеху и не предпринимающих попыток позитивного решения данной проблемы, выявилась приверженность стереотипам мышления, которая выражалась в нетерпимости, склонности к чрезмерным упрощениям и др. Они демонстрировали описание «скудного» поведенческого репертуара, маловариативность принимаемых ре-

шений, «заикленность».

Вместе с тем в ходе нашего исследования определилась и другая группа респондентов (35,2 %), воспринимающая возникающие в деятельности затруднения и барьеры как задачи, которые необходимо преодолеть определенным образом для достижения цели. В этом случае профессиональное мышление педагога обрело принципиально иной характер. Под влиянием задачи актуализируются и мобилизуются энергетические ресурсы субъекта, динамический потенциал цели воплощается в действиях, то есть задача вместе с условиями деятельности, ее средствами актуализирует операционные системы личности, ее опыт, знания, умения, способности, регулирует состав и структуру выполняемых действий, их ритм, темп, напряженность. Задача, как продукт мышления, выступает как архитектор деятельности. В процессе ее решения человек развивается.

Анализ результатов эмпирического исследования процесса развития профессионально-педагогического мышления школьных учителей позволил сделать вывод о необходимости создания и реализации особой стратегии обучения в системе дополнительного профессионального образования.

Ведущими ориентирами в формировании профессионально-педагогического мышления явились:

- установка на моделирование предметной деятельности в педагогическую;
- гибкость, вариативность мышления как способность педагога переструктурировать способы поведения, корректировать программу деятельности, поставить себя на место другого, т. е. осуществлять перестройку собственной профессиональной деятельности;
- наличие правильной и полной модели реальности у субъекта профессионально-педагогической деятельности как важнейшей предпосылки определения целевых ориентиров, проектирования и реализации принятых решений;
- способность преподавателя видеть множество различных возможностей для действий с высокой вероятностью успеха;
- синергичность как направленность субъекта на решение одновременно нескольких вариантов вероятных ситуаций;
- учет потенциальной существенности

любого условия действия, отказ от изначального деления характеристик действия на существенные (связанные с устойчивыми закономерными свойствами объекта) и несущественные (частные) бытующие в исследованиях познавательной деятельности педагога;

- отказ от тенденции к линейно-монотонному экстраполированию процессов в будущее и фиксация внимания на изменении в направлении и скорости развития процессов; преодоление тенденции «давления центральной идеи», когда один фактор делают определяющим, а все остальные «привязывают» к нему;
- способность предвидеть проблемы;
- потребность в осуществлении ситуативно-нестимулированной деятельности, над ситуативной активности и др.

В психологии под гибкостью мышления принято понимать способность отказываться от сложившихся стереотипов, искать и находить новые способы решения традиционной задачи, скорость перестройки с прежнего способа поиска решения на новый. В связи с этим наши усилия были направлены на то, чтобы заработал принцип расшатывания стереотипов в сознании слушателей. Совершенно очевидно (и это подтверждено рядом исследований), что они ослабевают, когда ликвидируются монополярные точки зрения, становится обязательным представление альтернативных позиций по любому обсуждаемому вопросу. Основываясь на моделях выбора, сконструированных Д. А. Леонтьевым и Н. В. Пилипко [1], нами были разработаны и реализованы в системе ДПО три группы адекватных педагогических заданий [2].

1-я группа. Задания, требующие сравнения ряда альтернатив по известному субъекту критерию. Задача субъекта в данном случае состояла в определении того, какая из альтернатив лучше всего соответствует заданному критерию, чтобы предпочесть ее остальным.

2-я группа. Задания, в которых критерии для сравнения альтернатив либо сами альтернативы не даны изначально, и испытуемому самому предстоит их конструировать. Субъект должен найти общие основания для сопоставления качественно разных альтернатив и сформулировать критерии оценки

разных альтернатив, по отношению к которым они приобретают тот или иной смысл.

3-я группа. Задания, в которых необходимо осуществить жизненно важный выбор в критических ситуациях, когда субъекту не даны ни критерии сравнения альтернатив, ни сами альтернативы. Он должен сам сконструировать их вместе с возможными будущими альтернативами и на основании сравнения делать свой выбор.

Развитию гибкости, вариативности профессионально-педагогического мышления учителя способствовали задания, выполнение которых предполагало знакомство с внутренним миром другого человека.

Одна из задач в контексте заявленной проблемы – развитие самостоятельности мышления учителя. При ее решении учитывалась необходимость формирования разнообразных проявлений этого мыслительного качества у педагога и, прежде всего, не только умение решать какие-либо новые проблемы, но и способность самостоятельно увидеть их. По утверждению С. Л. Рубинштейна, первый признак мыслящего человека – это умение видеть проблемы там, где они есть [5]. Обращение к идеям проблемного обучения обусловило возросший за последнее время интерес психологов к изучению обстоятельств возникновения мысли-вопроса.

Развитию у педагогов проблемного видения способствовали специальные задания, которые требовали от участников программы увидеть проблему, т. е. осознать вопрос, который вытекает из сочетания несовместимых, на первый взгляд, информации. Эта процедура предполагала:

- осознание противоречий («несовместимых» информации);
- сопоставление «несовместимых» информации (установления между ними тождества и различия);
- соединение «несовместимых» информации, т. е. образования так называемого информационно-познавательного противоречия;
- логичный переход содержания противоречия к содержанию проблемного вопроса, т. е. постановка проблемного вопроса (она направлена на то, чтобы правильно и максимально использовать содержание исходного противоречия и предельно локализовать область неопределенного неясного, обнаруживающегося в данной проблемной ситуации).

Ориентация на будущее, детерминация будущим – существенные характеристики профессионально-педагогического мышления учителя. Именно они обеспечивают опережающий подход в работе с учащимися, предотвращают возможность появления педагогических ошибок, выполняют роль связующего звена между знаниями об объекте управления и воспитательным воздействием, стимулируют видение перспектив развития как школьника, так и самого педагога. Таким образом, задачное структурирование образовательного материала включало не только «регрессивные» вопросы (на уяснение причины явления), но и «прогрессивные» (направленные на раскрытие следствия). Профессиональная значимость прогнозирования как элемента творческого мышления педагога побуждала нас выделить данные задачи в специальную группу заданий вероятного характера, развивающих у испытуемых способность работать в условиях неопределенности, динамичности.

При составлении и решении задач, связанных с созданием образа будущего учитывался тот факт, что эти образы будущего в их «задачной» форме зачастую уже имеются в тезаурусе субъекта к моменту осуществления данного педагогического акта, но нередко они здесь в этом акте еще и формируются. Срабатывает установка, определенная направленность мышления. Тогда мышление разворачивается уже в двух планах: в предметном и педагогическом (ибо субъект одновременно решает две задачи). С другой стороны, сложившийся образ будущего (как задачи особого рода) сам претерпевает изменения в актуально развивающейся деятельности, преобразуется, уточняется, вообще теряет смысл как задача.

Кроме того, наши целевые ориентиры были связаны с тем, чтобы продемонстрировать учителям важность проявления единства теоретического и практического мышления в условиях реальной педагогической действительности с организацией коллективной рефлексии преподавателей по поводу рецидивов метафизического подхода в их профессиональном сознании и деятельности, необходимостью обновления их профессиональных установок, объединением источников формирования у педагогов личностной педагогической «картины

мира». Важная роль отводилась изучению слушателями основоположений (принципов, парадигм) нового педагогического мышления путем решения комплекса проблемных задач и дискуссионного обсуждения конкурирующих теорий воспитания; взаиморецензированию школьных уроков как способа формирования у учителей современного стиля профессионально-педагогического мышления.

Логика решения задач ставила испытуемых в позицию исследователей, давала возможность более глубоко и основательно изучить процессы и явления, происходящие в современной педагогической действительности, принимать ответственность за судьбу отечественной школы на основе активного мыслительного поиска.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о позитивных сдвигах в развитии профессионально-педагогического мышления школьных учителей.

Это проявляется в относительно быстром переходе от типичных педагогических действий к обобщенным (способ выбора целей, методов обучения и воспитания, способ решения педагогических задач и др.) и тем самым формируется мышление, отличающееся надситуативной активностью.

Важным проявлением педагогически ориентированного мышления выступает установка на моделирование предметной деятельности в педагогическую; развитие педагогического видения мира, при котором восприятие любого информационного источника начинает сопровождаться вопросом: как и с какой целью эти сведения могут быть использованы в работе с ребятами?; профессиональное отношение к знаниям, которое нельзя противопоставить ни одному другому отношению, ибо оно – их суммарный эффект, сконцентрированный профессионально-педагогической направленностью мышления преподавателя.

Позитивные изменения в педагогической направленности мышления и общей культуре мышления личности учителя обеспечивают положительную динамику умения творчески решать моделируемые и реальные педагогические задачи и ситуации. Развива-

ется способность к предвидению в сознании в схематичной форме ответа на педагогическую проблему еще до того, как она будет решена.

За счет развивающихся мыслительных процессов в педагогической направленности мышления постепенно возрастает способность к интеграции знаний из различных областей, что обеспечивает успешное решение задач, возникающих в практической деятельности.

Перспективы нашего дальнейшего исследования мы связываем с изучением динамических характеристик такого значимого аспекта заявленной проблемы, как гуманитарный стиль педагогического мышления, а также развитием опыта реализации его основополагающих принципов (понимание, диалогичность, рефлексивность, метафоричность) в профессиональной деятельности учителя современной школы [6].

Библиографический список

1. *Леонтьев Д. А., Пилипенко Н. В.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–110.
2. *Морозова О. П.* Развитие профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2002. – 489 с.
3. *Морозова О. П.* Эвристический потенциал системы ДПО в формировании профессионально-педагогического сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 89–93.
4. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 272 с.
5. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1947. – 704 с.
6. *Сенько Ю. В.* Стиль педагогического мышления в вопросах. – М.: Дрофа, 2009. – 272 с.
7. *Чеснокова Г. С., Морозова О. П.* Профиллактика кризисов профессионального развития учителя в условиях инновационной деятельности // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 4. – С. 92–96.
9. *Johnson S., Johnson C.* The one minute teacher: How teach others to teach themselves. – N. Y., 1986. – 368 p.
10. *Reyholds C. R. et al.* School Psychology: Essential of Theory and Practice. – N. Y., 1984. – 287 p.

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL
THINKING TEACHER CHANGES IN THE INNOVATION¹**

Abstract. The problem of development of professional-pedagogical thinking the teacher of modern school due to take place in the society and the formation of innovative changes. The analysis of the results of experimental work to optimize the learning process of teachers in system of additional vocational training.

Keywords: professional-pedagogical thinking, the teacher, the development of innovative processes in B tem of additional vocational training.

Поступила в редакцию 26.04.2015

¹This article was prepared with financial support from the Russian Foundation for Humanities (grant No. 13-06-00010, the project type «а»).

Третьякова Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Российский государственный профессионально-педагогический университет, tretjakovnat@mail.ru, Екатеринбург

Федоров Владимир Анатольевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, fedorov1950@gmail.com, Екатеринбург

**МНОГОМЕРНЫЙ АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ¹**

Аннотация. В связи с необходимостью обеспечения качества образования одной из задач является проведение достоверной оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава высшей школы. Анализ существующих методик позволил установить наличие типичных недостатков, не позволяющих обратить процесс оценки деятельности преподавателя в инструмент развития его профессионализма. В статье показан опыт по проведению оценки качества работы преподавателя высшей школы. Представлена унифицированная методика с многомерным анализом качества деятельности профессорско-преподавательского состава кафедры, позволяющая принять решение не только по поводу аттестации/не аттестации преподавателя на соответствие занимаемой должности, но определить между ними промежуточное звено «аттестован с замечаниями». Настоящее промежуточное звено предопределяет дальнейшие действия преподавателя по устранению выявленных несоответствий и стимулированию повышения собственного профессионального уровня. Использование предложенной методики служит значимым инструментом в управлении качеством работы профессорско-преподавательского состава конкретной кафедры.

Ключевые слова: оценка качества работы преподавателя, методика многомерного анализа деятельности преподавателя, критерии, экспертная оценка, информационные и аналитические материалы, представление, аттестация.

В современных условиях, когда образовательные организации призваны обеспечить качество образования, соответствующее требованиям инновационного развития страны, потребностям каждого ее гражданина и общества в целом (Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. от 15 мая 2013 г. № 792-р, Федеральные государственные образовательные стандарты и др.), к индивидуальному уровню подготовки преподавателя высшей школы предъявляются повышенные требования [1; 2; 5: 7].

От профессионального уровня преподавателя зависит основной показатель деятельности образовательных организаций – качество подготовки и востребованность выпускников на рынке труда. В данной связи одной из сложных и важных задач в обеспечении качества образования является проведение достоверной оценки качества работы преподавателя высшей школы.

Следует отметить, что сегодня критерии оценки качества работы преподавателя высшей школы нормативно не определены. Исходя из этого, в образовательных организациях существуют разного рода перечни требований к педагогическим работникам. Как правило, их используют при определении возможности занимать ту или иную

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Минобрнауки РФ, проект № 2014/393 «Исследование теоретико-методологических проблем профессионально-педагогического образования в современных условиях» и при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области в рамках проекта № 14-16-66019 «Разработка модели управления качеством здоровьесберегающей деятельности».

должность конкретным преподавателем при прохождении процедуры конкурсных отборов на замещение вакантных должностей. По этой причине становится целесообразным определение рейтинга каждого преподавателя на основе унифицированной методики с многомерным анализом качества их деятельности.

Сегодня существует большой интерес к изучению опыта высших школ, которые разработали и используют те или иные модели оценки работы своих преподавателей [3; 4; 6–10]. Следует отметить, что далеко не все из них могут быть признаны совершенными. Большинству из методик присущи типичные недостатки, не позволяющие превратить процесс оценки деятельности преподавателя в инструмент развития его профессионализма. Это и излишняя формализация методик, основанная на допущении того, что общая оценка деятельности преподавателя определяется только количественными характеристиками ее составляющих; отсутствие ясного представления о направлении интерпретации полученных в ходе оценивания результатов и возможностей их практического использования; сложности разработки методов оценки и др.

Изучение отдельных методик, их обобщение, позволяет представить методику многомерного анализа деятельности преподавателя высшей школы. Исходя из положений, что прохождение преподавателя по конкурсу не должно быть только признанием и подтверждением его соответствия формальным признакам, как то, ученая степень или ученое звание, но и свидетельством содержания и качества его деятельности установленным стандартам заявленной статусной категории должности по кафедре, необходимо наличие достоверной информации о деятельности преподавателя. А значит, нужно иметь соответствующие критериальные значения показателей результативности и качества его работы.

Для объективной и обоснованной оценки необходимо иметь достаточно полную информацию о деятельности преподавателя. Сбор, сопровождение и анализ данных требуют создания соответствующей информационной базы. Следует также учесть специфику содержания деятельности [5; 7; 10]. Корректность анализа должна обеспечиваться не только актуальностью информации, но

и методикой дифференциации преподавателей по статусным категориям.

Рабочим документом, служащим информационной поддержкой для принятия решения при конкурсном прохождении преподавателя на соответствие занимаемой должности, является представление преподавателя к аттестации. Представление преподавателя к аттестации – это совокупность аналитических материалов, результатов экспертной оценки работы преподавателя о соответствии заявленного статуса должности требованиям к соответствующей должности. Представление в сжатом и компактном виде позволяет познакомиться с результатами деятельности преподавателя и принять обоснованное решение.

Представление должно содержать информационные и аналитические материалы по преподавателю, проходящему аттестацию. Часть показателей должна представляться качественной (экспертной) оценкой, часть – количественной. Экспертная оценка дается в заключении по аттестации преподавателя и должна свидетельствовать о качестве научно-исследовательской работы; качестве учебно-методического обеспечения дисциплины; качестве системы контроля знаний студентов; соответствии уровня и качества подготовки обучаемых студентов требованиям образовательных стандартов по дисциплине; качестве организации внеучебной воспитательной работы со студентами и др. В представлении должны быть отражены данные самооценки качества научно-педагогической деятельности преподавателя, экспертной оценки, индивидуального рейтинга, оценки качества преподавания студентами. В соответствии с заключением о степени выраженности личностно-деловых и профессионально важных качеств преподавателя, а также о научно-педагогических и профессиональных умениях можно выносить рекомендации: «может быть рекомендован», «рекомендован», «безусловно рекомендован».

Можно выделить три этапа многомерной оценки качества деятельности преподавателя.

I этап. На первом этапе преподаватель заполняет анкету самооценки своей работы. По шкале оценивается качество научно-исследовательской, учебно-методической, учебно-организационной, воспитательной и иных видов деятельности, в соответствии с тре-

бованиями должностной инструкции. При этом заполнение анкеты не проводится строго субъективно или интуитивно, преподавателю представляются четкие характеристики оценочных позиций, позволяющих ему оценить не только свои достоинства, но и увидеть недостатки.

II этап. На втором этапе члены экспертной комиссии заполняют матрицы экспертных оценок по каждому критерию соответствующих направлений деятельности преподавателя на основе данных самооценки, анализа представленных преподавателем материалов, собственных экспертных оценок и опроса студентов (критерии проведения лекционных и практических занятий, удовлетворенность студентов и выпускников качеством преподавания дисциплины, результативность научно-исследовательской и методической деятельности и др.).

Например, при оценке проведения аудиторных занятий используется таблица соответствия, согласно которой преподавателю начисляются определенные баллы за обозначенные в таблице позиции качества проведения занятия: 0 баллов – присутствует; 1 балл – частично присутствует; 2 балла – отсутствует. Суммарное значение баллов позволяет установить соответствие, частичное соответствие или несоответствие требованиям к качеству проведения аудиторного занятия.

В частности, при оценке практического занятия сумма баллов от 0 до 5 обозначает соответствие требованиям к проведению практического занятия, от 6 до 13 баллов – частичное соответствие и свыше 13 баллов – несоответствие.

Рассмотрим пример бальной оценки практического занятия преподавателя «А». В процессе оценивания по каждому показателю преподавателю присваивался балл от 0 до 2.

1. Критерий оценки «Целенаправленность»; показатели:

- постановка проблемы (2 балла);
- стремление связать теорию с практикой с использованием материала в будущей профессиональной деятельности (1 балл).

2. Критерий оценки «Планирование»; показатели:

- выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами (1 балл);

- наличие новинок в списке литературы (2 балла).

3. Критерий оценки «Организация занятия»; показатели:

- умение вызвать и поддержать дискуссию (0 баллов);
- конструктивный анализ всех ответов и выступлений (1 балл);
- наполненность учебного времени обсуждением проблем (1 балл).

4. Критерий оценки «Стиль проведения занятия»; показатель:

- оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией (2 балла).

5. Критерий оценки «Отношения между преподавателем и студентами»; показатель:

- уважительные, в меру требовательные (1 балл).

6. Критерий оценки «Управление группой»; показатели:

- быстрый контакт со студентами (2 балла);
- уверенное поведение в группе (1 балл);
- разумное и справедливое взаимодействие со студентами (1 балл).

7. Критерий оценки «Замечания преподавателя»; показатель:

- квалифицированные (2 балла).

Согласно нашему примеру по показателям, составляющим семь представленных нами критериев оценки, преподаватель «А» набрал 15 баллов. Полученный результат позволяет утверждать, что преподаватель не отвечает требованиям, предъявляемым к работникам высшей школы, поскольку сумма набранных баллов превышает 13.

Аналогичные оценки проводятся по всем обозначенным ранее направлениям работы преподавателя, согласно требованиям должностной инструкции. Полученные результаты оформляются в сводную матрицу экспертных оценок по разделам: «самооценка», «рейтинг», «экспертная оценка», «оценка студентов», «суммарная оценка».

III этап. На третьем этапе оформленные документы подвергаются контролю, систематизации, анализу и обработке.

Далее они представляются на заседании кафедры и при положительной рекомендации передаются для ознакомления членам ученого совета с целью принятия соответствующего решения.

Изучение имеющегося опыта в оценке деятельности преподавателей позволяет пред-

ложить более широкую вариативность при принятии решений по аттестации преподавателя [3; 4; 8]. В частности, является целесообразным включить промежуточное звено между «аттестован» и «не аттестован», а именно:

1) аттестован на заявленную должность, т. е. установлено соответствие требованиям, предъявляемым к должности (ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор); все экспертные (качественные) показатели положительны; значения количественных показателей выше средних по статусной группе;

2) аттестован с замечаниями на заявленную должность, т. е. установлено соответствие требованиям, предъявляемым к должности (ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор); все экспертные (качественные) показатели положительны; большая часть значений количественных показателей выше средних по статусной группе;

3) не аттестован, т. е. установлено несоответствие требованиям, предъявляемым к должности (ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор); ряд экспертных (качественных) показателей отрицательны; значительная часть значений количественных показателей ниже средних по данной статусной группе.

При аттестации с замечаниями можно предложить преподавателю разработать программу улучшения качества своей деятельности, предусматривающую устранение отмеченных недостатков в течение 1–2 лет и предоставление отчета о результатах работы на кафедру.

Настоящая методика находит свое применение в работе факультета физической культуры РГППУ и позволяет более эффективно решать вопросы планирования, контроля и оценки качества работы преподавателей.

Таким образом, ведущим фактором в обеспечении качества образования является достаточный уровень профессионализма профессорско-преподавательского состава кафедр. Достоверное определение данного уровня возможно только при условии учета всех составляющих деятельности преподавателя, их качественной и количественной оценки. Использование представленной методики многомерного анализа деятельности отвечает современным требованиям оценки работы профессорско-преподавательско-

го состава образовательной организации в целом и ее кафедр в частности. Согласно методике возможно не только установить факт аттестации/не аттестации преподавателя на соответствие занимаемой должности, но определить промежуточное звено между ними «аттестован с замечаниями». В результате оценка деятельности преподавателя становится не просто процессом выявления его соответствия/несоответствия занимаемой должности, но становится инструментом развития профессионализма преподавателя, с одной стороны, и инструментов в управлении кафедрой, с другой. Использование предложенной методики многомерного анализа качества деятельности преподавателя является демонстрацией организации высокого научно-методического уровня деятельности кафедры современной образовательной организации высшего образования, направленной на подготовку высококвалифицированных и востребованных специалистов высшей школы.

Библиографический список

1. *Адольф В. А.* Вызовы времени – становление профессионального образовательного сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 9–14.
2. *Ануфриева Д. Ю.* Ведущие тенденции развития профессионального педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 60–65.
3. *Васильева Е. Ю.* Подходы к оценке качества деятельности преподавателя вуза // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 2 (11). – С. 74–78.
4. *Захаревич В. Г., Обуховец В. А.* Оценка качества работы преподавателей вуза // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 12–15.
5. *Кубрушко П. Ф.* Новые аспекты анализа содержания образования // Образование и наука. – 2010. – № 3. – С. 23–29.
6. *Трубилин А. И., Григораиш О. В.* Система оценки качества деятельности преподавателей и кафедры вуза // Экономика образования. – 2011. – № 2. – С. 19–23.
7. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование в изменяющихся социально-экономических условиях: научное обеспечение развития // Образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 127–135.
8. *Фурсов В. А.* Обоснование методики балльно-рейтинговой оценки работы работников образовательных организаций // Kant. – 2014. –

9. *Шихов А. Ю.* Комплексный квалиметрический мониторинг уровня подготовки обучающихся в системе «Профильная школа – ВТУЗ» // Образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 38–45.

Linking teacher assessment to student performance: a benchmarking, generalizability, and validity study of the use of teacher work samples // *Jornal of Personnel Evaluation in Education*. – Vol. 15, № 4. – P. 287–307.

Tretjakova Natalya Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of theory and methodology of physical education of Russian State vocational-pedagogical University, tretjakovnat@mail.ru, Ekaterinburg

Fedorov Vladimir Anatolevich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of methodology of professional and pedagogical education of Russian State vocational-pedagogical University, fedorov1950@gmail.com, Ekaterinburg

MULTIVARIATE ANALYSIS OF THE QUALITY OF THE TEACHING PROFESSION GRADUATE SCHOOL¹

Abstract. There is a need to ensure the quality of education, so one of the tasks is to conduct reliable assessment skills of the faculty graduate school. The analysis methods, who established the presence of typical shortcomings that does not make it possible to reverse the process evaluation of the teacher's professional development tool. The article shows the experience to assess the quality of a teacher of high school. Provides a standardized method with multi-dimensional analysis of the quality of the teaching staff of the, which allows you to make a decision not only about certification / no certification the teacher position, but define between intermediate “certified with the comments”. This intermediate determines next steps to address the lack of teachers and boosting your own professional level. Using the proposed method provides important tools in the management of the quality of teachers in a particular department.

Keywords: assessment of the quality of teacher, methods of multivariate analysis of teacher, criteria, expert assessment, informational and analytical materials, view, certification.

Поступила в редакцию 30.04.2015

¹ A study performed in the framework of the State job of the Ministry of education and science of the Russian Federation, project No. 2014/393 “The research of the theoretical and methodological problems of development of professional teacher education in modern times” and with the financial support of the Russian humanitarian scientific foundation and the Government of the Sverdlovsk region, the project No. 14-16-66019 “Development of model of quality management of educational organizations of health”.

Степаненко Лариса Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и политологии, Новосибирский государственный технический университет, Larisa508@ngs.ru, Новосибирск

РОССИЙСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА: СОЦИАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

Аннотация. Основная цель российской высшей школы образования – развитие определенного типа личности человека в интересах общества. Главный аспект образования связан с самообразованием и самовоспитанием, развитием творческой личности. Социокультурная модернизация отечественного образования сегодня осуществляется на принципиально новых условиях – в фокусе экономических, политических и культурных процессов. Актуальным для современной жизни и современного образования является процесс социокультурной адаптации личности, который осуществляется в условиях консолидации знаний, развития технической культуры. Профессиональная компетентность, конкурентоспособность, социокультурная адаптированность личности – это базовые критерии оценки качества и эффективности функционирования высшей школы российского образования.

Ключевые слова: экономические, политические, культурные вызовы, модернизация в отечественном образовании, профессиональная компетентность.

Отечественное высшее профессиональное образование на современном этапе (второго десятилетия XXI в.) признано государственной политикой определяющим звеном профессиональной подготовки и общекультурного развития молодого поколения, входящего в самостоятельную жизнь. В связи с тем, что российское общество сегодня отражает всю сложность и неоднозначность происходящих в нем экономических, политических и культурных процессов, высшая профессиональная школа находится в фокусе необходимости принятия социальных вызовов времени и ответной реакции на них [2]. Именно поэтому перед системой высшего профессионального образования встает проблема подготовки личности обучающегося, обладающего качествами профессиональной компетентности, социокультурной адаптированности, конкурентоспособности, самостоятельности и самореализации на рынке труда [11].

Остановимся более подробно на характеристике социальных вызовов, которые принимает современная система высшего профессионального образования, и на том, каким образом она пытается отвечать на них.

Социально-экономическая ситуация высвечивает весьма драматичное положение России. В силу существующего санкционного давления, Россия вынуждена выстраивать взаимовыгодные экономические отношения на ином территориально-географическом

поле, выходя на новые взаимоотношения со странами, входящими в такие организации, как БРИКС, ШОС, укрепляя партнерские связи со странами евразийского экономического содружества (в плане создания инвестиционно привлекательного климата). По-иному расставлены акценты и в экономическом курсе самой России, ориентированной на развитие собственных возможностей и ресурсов.

Социально-экономическая ситуация непосредственно отражается на происходящих кардинальных структурных (создание уровневой системы образования – бакалавриат и магистратура) и содержательных (создание федерального государственного образовательного стандарта – ФГОС нового поколения) изменениях в высшей школе. Но если структурные изменения уже получили практическое закрепление, то концептуальные преобразования еще не завершены. Так, поиск наиболее полного и оптимального варианта ФГОС (меняющегося на протяжении последних трех лет) направлен на коррелирование дидактического инструментария (целей, задач, содержания, методов и форм обучения) и учебно-воспитательного процесса [7; 8]. ФГОС отражает переход к новой парадигме образования – от когнитивной (на основе ЗУН: знаний об основах профессии, умений анализировать получаемую информацию, навыков практического применения полученных теоретических знаний [3]) –

к развивающей (на основе компетенций: стимулировании обучающихся к самостоятельности в приращении знаний, поисковости, эвристичности, расширении поля интеллектуальной активности, самоорганизованности [5]). В современной социально-экономической ситуации знания, умения, навыки, приобретаемые обучающимся, становятся категорией экономического порядка – способностью к конкурентов на рынке труда, который ставит перед человеком весьма жесткие условия – профессиональной компетентности, самостоятельности в принятии решений, самореализации [4]. Кроме этого, государственной образовательной политикой в качестве приоритетного направления подготовки выделено, в частности, формирование корпуса инженерно-технических кадров. Приток высокопрофессиональных технических специалистов заполнит рынок труда и обеспечит необходимый уровень конкурентоспособности российской экономики.

Социально-политическая ситуация, в эпицентре которой оказалась современная Россия, связана не только с обострением геополитических интересов, но и с искаженным прочтением событий мировой истории XX в., стремлением по-иному представить исторические события, в которых ключевую роль сыграла Россия как правопреемница наследия СССР, желанием вывести на первый план другие страны и других героев. Такая позиция части стран мирового сообщества в отношении России стала возможной в связи с принципиальными изменениями, произошедшими в конце XX столетия: резкой сменой идеологической парадигмы жизни и распадом СССР.

Попытаемся объективно оценить социально-политические вызовы государства, находившегося на изломе своего пути. Провозглашенные в середине 1980-х гг. лозунги демократии и гласности позволили открыть для общества широкое поле идеологических исканий: свобода слова, печати, собраний, возможность открытого обсуждения острых социальных проблем создали атмосферу духовного брожения. На протяжении 1990-х гг. российское общество находилось в ситуации, когда прежние идеологические ориентиры оказались разрушенными, а новые еще не были созданы. В это время в общественно-идеологической жизни по-

лучили развитие самые разные направления – либеральное, консервативное, марксистско-ленинское и др. Однако в условиях, когда в государстве уже произошли необратимые изменения, необходимы были четко выработанные идеологические концепты, скреплявшие государственную жизнь. Очевидно, что этот процесс разработки приоритетной для государства идеологической составляющей приобрел лонгированный характер. И только к середине 2000-х гг. было выделено магистральное направление – консерватизм – в качестве идеологической скрепы российского общества. Практически на рубеже XX–XXI вв. (около двух десятилетий) Россия находилась в состоянии поиска, попыток нового прочтения исторически сложившихся идеологических парадигм. Тот опыт, который приобрела современная Россия (как новое государственное образование после распада СССР) в переходный период, показал, что существование общества вне идеологической доминанты весьма опасно, что на государственном уровне должна быть разработана и принята четкая идеологическая парадигма, объединяющая общественные силы. В связи с этим государственная образовательная политика должна быть направлена на формирование гражданской позиции молодого поколения людей, входящих в самостоятельную жизнь.

Отвечая на социально-политические вызовы времени, система высшего профессионального образования ориентирована на подготовку того типа личности обучающегося, в котором нуждается общество. На сегодняшний день самым актуальным является воспитание уважения к государственным символам, гордости за свою страну, массовое единение в ключевых для государства моментах – это те позиции, которые консолидируют российское общество, являются его мощными социально-политическими скрепами. Современная социально-политическая ситуация заставляет молодое поколение людей быть не только профессионально подготовленным, но и занимать четкую гражданскую позицию, осознавать свою социальную ответственность, выражать социально-политическую позицию, проявлять активность и быть причастным к событиям общественной жизни. В связи с этим в понятие «развитие личности обу-

чающегося» мы считаем необходимым выделить следующие составляющие: изучение исторического опыта прошлого, извлечение положительных и отрицательных уроков из прошлого, поиск возможных путей использования положительного опыта прошлого на современном этапе; усвоение этических норм поведения, общения, отношений, осуществление деятельности в рамках нормативно-правового поля [6].

Социально-культурную ситуацию мы рассматриваем в аспекте развития технической культуры, широты ее возможностей и степени вовлеченности молодого поколения в информационно-техническое поле деятельности. Российское общество на современном этапе характеризуется высокими темпами развития технической культуры, а следовательно, появлением альтернативной сети получения информации (Интернет). В связи с этим социально-культурная жизнь проходит в достаточно напряженной атмосфере быстро обновляющихся информационных потоков. Информационно-техническая культура – это и неотъемлемая часть современной жизни, и вызов системе высшего профессионального образования. Высшая школа отвечает на этот вызов обновлением учебно-методического сопровождения, созданием альтернативных форм обучения, которыми становятся, в частности, ЭУМК (электронный учебно-методический комплекс) и ЭБС (электронная библиотечная система). Электронный учебно-методический комплекс правомерно, на наш взгляд, рассматривать как дополнительную форму, вводимую параллельно традиционным формам обучения (лекции, семинары, практические занятия, разные виды контролируемых работ) с целью улучшения усвоения материала обучающимися и эффективности организации учебно-воспитательного процесса [1; 9]. Мы подчеркиваем, что в ситуации, когда возрастает интерес к техническим средствам, одной из важных задач образования является сохранение, даже усиление эмоционального, когнитивно-познавательного начал в формировании творчески ориентированной личности обучающегося [10].

Таким образом, социальная жизнь (экономическая, политическая и культурная составляющие) отражает весьма сложные и неоднозначные процессы модернизации общества. В ходе модернизационного процесса, ориентированного на формирование рыночных отношений, к самому человеку предъявляются новые требования – профессиональной компетентности, социокультурной адаптированности, способности к принятию самостоятельных решений, к сотрудничеству. В связи с этим российская высшая школа актуализирует наиболее ценный теоретический и практический опыт, накопленный на разных этапах ее исторического развития.

Библиографический список

1. Асадуллин Р. М., Григорьев Е. Н. Антропологический синтез методологических исследований педагогической деятельности // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 3–13.
2. Асадуллин Р. М., Терезулов Ф. Ш. Образование – новый взгляд // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 160–166.
3. Букалова Г. В. О профессиональной компетентности выпускника вуза технического профиля // Педагогика. – 2014. – № 10. – С. 74–79.
4. Гусейнова Е. Л. Формирование профессиональных компетенций в самостоятельной работе студентов технических вузов // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 44–48.
5. Зайцев С. В. Выбор как предмет педагогической психологии // Вопросы психологии. – 2014. – № 3. – С. 14–24.
6. Знаков В. В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 16–29.
7. Кумышева Р. М. Смысловые инварианты учебной деятельности // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 7–80.
8. Сенько Ю. В. Целеполагание в педагогическом процессе // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 14–21.
9. Ткаченко Е. В. Методология педагогики и нормативно-правовое обеспечение сферы образования // Педагогика. – 2014. – № 10. – С. 3–7.
10. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. – М.: Ин-т психол. РАН, 2009. – 200 с.
11. Pike G., Selby D. Global teacher, global learner. – London: Hodder@Stoughton, 1988. – 298 p.

**THE HIGH SCHOOL IN RUSSIA:
SOCIAL OF THE CONDITHIONS TIME**

Abstract. The main purpose of the high school of the education in Russia – the develop of the particular type personality human in the society's interest. The main aspect of the education – it is the self-education and self-upbringing, the develop of the spiritual, creative of the personality. The social and cultural modernization of the education in Russia are basic in the principals new condition – in focus of the economical, political and culture process.

Keywords: economical, political and culture conditions, modernization of education, regional of the education, professionalism competitions.

Поступила в редакцию 24.04.2015

*Сайкин Егор Александрович**Кандидат философских наук, доцент кафедры социально-массовых коммуникаций, Новосибирский государственный технический университет, sai_kin@ngs.ru, Новосибирск*

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОММУНИКАЦИЙ ВУЗОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СИБИРИ

Аннотация. Основной целью данной статьи является попытка сформулировать факторы, приводящие к неэффективности коммуникации вузов в образовательном пространстве Сибири. В работе подробно рассматривается информационно-коммуникационный аспект формирования образовательного пространства и функционирования всех элементов его структуры. Описаны коммуникационные барьеры, возникающие при смешении понятий «образование» и «образовательная услуга». При помощи структурно-функционального анализа выводится ряд факторов, снижающих эффективность коммуникации вузов с их целевыми аудиториями, и формулируется пять основных тезисов, характеризующих коммуникационные проблемы вузов образовательного пространства Сибири.

Ключевые слова: социальные коммуникации, образовательное пространство, барьер коммуникации, образовательная услуга, канал коммуникации, эффективность коммуникации.

В современном обществе, характеризующемся перманентной компьютеризацией и виртуализацией, процессы коммуникационного взаимодействия, обладающие собственной вариативностью, становятся еще более динамичными. Соответственно, степень неопределенности отдельных процессов в структуре социально-массовых коммуникаций также непрерывно возрастает. На этот рост влияет как включение в новые формы коммуникации все большего числа людей, так все более частая смена поколений информационных технологий. Поэтому проблемам сферы образования в обществе, которое движется по пути постоянного развития информационных технологий, уделяется все больше внимания. Основная цель данной статьи заключается в попытке сформулировать коммуникативные проблемы вузов как структурного элемента образовательного пространства, возникающие в связи с изменениями в процессах коммуникации. В данной статье, применяя в основном структурно-функциональный анализ, мы попробуем выявить факторы, влияющие на увеличение количества коммуникативных барьеров, возникающих при взаимодействии вуза со своими внешними единицами окружения.

Необходимо отметить, что не последнюю роль в понимании современного образования, его структуры, отдельных элементов и процессов играет знание образовательного

пространства и его трансформаций. Понятие образовательного пространства объединяет две основные идеи – идею пространства и образования [2]. Здесь сохраняются все характеристики категории пространства, выработанные еще античными философами: протяженность, структурность, взаимодействие и сосуществование отдельных элементов. Некоторые исследователи ключевое место при изучении процесса образования и в понимании образовательного пространства уделяют понятию «среда» [5; 8]. Для данной статьи ключевым аспектом является характер структуры образовательного пространства.

Помимо указанного выше, следует обратить внимание на информационно-коммуникационный аспект процесса образования. В образовательном пространстве взаимодействие элементов системы образования происходит, как и в любой сфере взаимодействия, в рамках определенных коммуникативных процессов. И эти процессы порой отлаживают систему образования в рамках того или иного пространства (например, снижают негативное влияние фактора протяженности пространства при помощи использования средств виртуальной коммуникации), а порой наоборот – являются деструктивными по отношению к различным системным элементам, затрудняя тем самым коммуникацию внутри того или иного пространства. Так, коммуникация между различными участниками процесса

образования имеет ряд контекстов, которые диаметрально противоположно влияют на способы коммуникации, выбор коммуникационных каналов, скорость распространения информации. А если учесть и то, что образовательное пространство каждого конкретного региона Российской Федерации имеет свои структурные особенности, обусловленные историческим, социальным и культурным базисом, то логичным будет отметить и серьезные трудности в налаживании процесса коммуникации на федеральном уровне. Наблюдается дефицит устойчивых информационных связей, существенное различие восприятия собственной роли в процессе коммуникации разными участниками коммуникативных актов в рамках образовательного пространства РФ в целом, и Сибири в частности. Как отмечает Г. Б. Паршукова, на территории федерального округа налицо явная асимметрия в распределении образовательных ресурсов, кроме того, имеется значительная дифференциация в уровне и качестве образования вузов крупных сибирских городов и периферийных восточных и северных сибирских регионов [Приводится по: 7].

При этом разработка и налаживание связей между различными участниками процесса образования, такими как вузы, библиотеки, центры дополнительного образования и ассоциации выпускников, становятся ключевым ресурсом для развития образовательного пространства на всем его протяжении. В Сибири же, занимающей большую территорию, крайне неравномерно заселенную, наряду с неравномерным государственным и частным финансированием, отсутствует инфраструктура, позволяющая быстро, удобно и дешево создать условия для региональной мобильности студентов и преподавателей, которая была бы экономически выгодной для вузов.

Ключевые проблемы видятся в неэффективной коммуникации между основными структурными компонентами образовательного пространства. В первую очередь между вузами и их внешними единицами окружения (под этим термином здесь понимаются различные сегменты внешних целевых аудиторий коммуникации высшего учебного заведения).

Современные технологии коммуникации привели общество к тому, что благодаря

дигитализации стала возможна коммуникация с использованием движущихся изображений. При этом действительно возникает другая реальность [1]. Многие коммуникационные барьеры, связанные, например, с пространством и временными рамками информационного обмена, сводятся к нулю. Однако социальные и психологические барьеры в этих принципиально новых условиях становятся еще более очевидными. Также это осложняется тем, что «с универсализацией возможностей коммуникации тесно связаны социальные процессы “раздифференцирования” коммуникационных сетей и “деиерархизации” коммуникации» [1, с. 118].

Деиерархизация коммуникации в области образования напрямую влияет на качество информационного взаимодействия вуза с внутренними и внешними целевыми аудиториями. Социальные барьеры, препятствующие распространению информации, теперь не играют решающей роли во взаимодействии таких групп, как студенты, абитуриенты и родители студентов и абитуриентов с менеджментом вуза. В образовательном пространстве обнаруживается еще масса факторов, затрудняющих коммуникацию.

Так, помимо выполнения основных функций – информативной и обучающей, вузы как элементы структуры образовательного пространства вынуждены расширять собственные подразделения, отвечающие за рекламную функцию.

В качестве примера можно привести практику европейских вузов, которые не столько рекламируют свою деятельность, а объясняют общественности необходимость получения высшего образования для повышения социального статуса, т. к. нередко определенные должности можно получить только при наличии диплома из магистратуры [2]. То есть функция рекламы превращается из дополнительной в основную для каждого отдельного вуза. В итоге в вузах все чаще происходит смена приоритетов. Первостепенной задачей становится выполнение функции формирования рынка труда, когда создаваемые в вузе новые знания оказывают прямое воздействие на рынок труда, заставляя переоценивать значение тех или иных профессиональных навыков, изменяя количественные и качественные требования

к трудовым ресурсам [5].

При этом внутренняя структура коммуникации высших учебных заведений серьезным образом трансформируется вследствие изменения восприятия собственных функциональных характеристик разными социальными группами, включенными в процесс обучения. Так, студенты перестают воспринимать себя как внутреннюю целевую аудиторию в коммуникациях вуза. При существующем информационном фоне понятие «образование» в СМИ, и в том числе в рекламных коммуникациях самих учебных заведений, подменяется понятием «образовательной услуги». Это в корне меняет отношение к взаимодействию коммуникатора и реципиента внутри образовательного пространства. Если студент воспринимает себя не как единицу общей структуры университета, которой он является в случае включения во внутреннюю общественность, а как часть аудитории внешней общественности, – логичным будет предположить, что меняется и система социальных отношений. Еще одна коммуникативная трудность заключается во все более часто встречающемся культурном типе социального кризиса, который является следствием распространения виртуальных коммуникаций в образовательном пространстве. Пример подобного кризиса описал Д. В. Иванов, указывая на «неспособность образовательных учреждений адекватно оценивать знания и квалификацию индивидов, а также поддерживать интеллектуальный суверенитет – авторство» [4, с. 185].

Кроме того, возникает социальный барьер в коммуникации вуза со студентами и абитуриентами. Процесс образования предполагает активное взаимодействие обучаемой и обучающейся сторон. Даже в коммуникации инициация коммуникативного акта в равной степени может идти как от обучаемого, так и от обучающегося. Однако если речь идет об образовательной услуге, тогда индивид, который решает такой услугой воспользоваться, изначально становится более пассивной стороной коммуникативного акта. Образовательная услуга встает в один ряд со всеми другими услугами. Так она воспринимается целевыми аудиториями сквозь призму рекламных и PR-кампаний, отчаянно конкурирующих друг с другом вузов. В Сибири продвижение образования

как услуги осложняется тем, что, даже имея в мультимедийном пространстве округа ряд вузов-брендов, данные услуги по имиджевым характеристикам все же уступают столичным вузам. Это заранее нивелирует ряд конкурентных преимуществ сибирских вузов и приводит к уменьшению информационно-коммуникационного влияния на свои целевые аудитории. И в этом случае индивид, заказывающий образовательную услугу у вуза, считает, что его обязанности заканчиваются ровно в тот момент, когда осуществляется денежная транзакция. Дальше вуз воспринимается как субъект оказания услуги, и коммуникативный контекст взаимодействия с этого момента можно описать как «клиент всегда прав». Это, по нашему мнению, негативным образом влияет на трансформацию педагогических практик, утрируя все рассмотренные выше коммуникативные трудности, поскольку любая проблема неудовлетворения права в оказании «услуги» становится в условиях доступности коммуникационных каналов высокого медиапотенциала не только проблемой студента и вуза, а достоянием общественности.

Разница в восприятии и понимании основных функций вузов и основных принципов процесса образования и оказания образовательных услуг влечет за собой противоречие в представлении того, что такое образование вообще, в чем его цель, и какова ценность. При этом существующем противоречии менеджмент вузов реализует коммуникационные стратегии, которые не отвечают образам, сложившимся у внутренних и внешних целевых аудиторий. Например, при заявлениях об оказании образовательных услуг и рекламных образах образования как в первую очередь процесса социализации индивида в обществе, коммуникационная стратегия вузов зачастую предполагает активное взаимодействие обучаемого и обучаемых. У внутренних целевых аудиторий целенаправленно создаются установки того, что вузу нужны студенты, в то время как опыт и многочисленные примеры зарубежных учебных заведений показывают, что установка должны быть противоположной – студентам нужен вуз.

В результате имеются следующие признаки неэффективной коммуникации вузов в образовательном пространстве Сибири.

1. Структура образовательного пространства слишком неоднородна, а ее элементы слабо взаимосвязаны друг с другом. Студенческая и преподавательская мобильность на уровне региона развита крайне слабо, а информационно-коммуникационное взаимодействие не включает в себя разработку общей непротиворечивой коммуникационной стратегии региона.

2. Понимание функций вуза внешними и внутренними целевыми аудиториями сильно различается, что никак не отражается в подходах к коммуникациям, их формам и содержании, инициируемых вузами. Вузы инициируют коммуникацию двустороннюю с активным участием реципиентов, в то время как ряд целевых аудиторий настроен на пассивное принятие информации.

3. Восприятие образования как услуги меняет принципы коммуникативного взаимодействия между обучаемыми и обучающими, что игнорируется вузами. Коммуникационные стратегии, реализуемые высшими учебными заведениями (если их коммуникации вообще имеют стратегические планы), часто предполагают активность коммуникации обеими сторонами коммуникативного акта и носят прогрессивный характер, в то время как рекламные кампании различных государственных и социальных институтов предполагают, что студенты и абитуриенты будут более пассивны, т. к. они в вузе будут получать (!) услугу.

4. Из предыдущего пункта следует и неверное определение каналов коммуникации вузов с их окружением. Например, каналы коммуникации в социальных масс-медиа практически не используются высшими учебными заведениями Сибири или, во всяком случае, использование данных каналов и объемы информации, проходящие по ним, не сопоставимы с объемами зарубежных образовательных центров и ассоциаций.

5. Из-за явного отсутствия конкурентных преимуществ вузов Сибири по отношению к вузам других регионов РФ установка на привлечение студентов во время абитуриентских кампаний любыми методами и средствами выводит в основу всех коммуникаций тезис «студенты нужны вузу», в то время как для качественной образователь-

ной деятельности и формирования вуза как бренда тезис должен звучать так – «студентам нужен вуз».

Подводя итоги, стоит отметить, что ряд проблем коммуникационного характера прямым образом влияют на развитие образовательного пространства региона. До тех пор, пока происходит смешение понятий «образование» и «образовательная услуга», процесс коммуникации в рамках того или иного образовательного пространства будет лишь затруднять взаимодействие всех его структурных элементов, поскольку они не имеют точек соприкосновения в целях.

Библиографический список

1. Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. – 2-е изд. – М.: Логос, 2012. – 248 с.
2. Гоголев Н. В. Категория «образовательное пространство» как объект научного исследования // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1–2. – С. 230–237.
3. Захарова А. В. Коммуникационная стратегия вуза как средство повышения конкурентоспособности на современном этапе развития высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 110–115.
4. Иванов Д. В. Виртуализация общества. Версия 2.0. – СПб.: Петербургское воскресенье, 2002. – 224 с.
5. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2. – С. 106–111.
6. Ниязова М. В. Функции ВУЗа как социально ответственного института [Электронный ресурс] // Проблемы современной экономики. – 2008. – № 2. – URL: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=1942> (дата обращения: 16.04.2015).
7. Паршуклова Г. Б. Системообразующая роль библиотек в образовательном пространстве как элемент библиотечной инноватики [Электронный ресурс] // Тюменский государственный университет. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.tnmlib.ru/jirbis/files/upload/2003/conf/paper-16-17.10/Parshukova.pdf> (дата обращения: 15.04.2015).
8. Якушкина М. С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки // Человек и образование. – 2013. – № 2. – С. 66–69.
9. Farren M. Co-creating an educational space // Educational Journal of Living Theories. – 2008. – Vol. 1, № 1. – P. 50–68.

**PROBLEM OF EFFECTIVENESS OF HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS COMMUNICATIONS IN THE EDUCATIONAL
SPACE OF SIBERIA**

Abstract. The main objective of this article is an attempt to formulate some factors, which lead to ineffective communications of universities in the educational space of Siberia. Informational and communicatory aspects of formation of educational space with functioning of all its elements are analyzed in this paper. The author uses method of structural-functional analysis to formulate the series of factors which reduce effectiveness of universities communications. In the end author formulate five basic theses, which characterize communication problems of higher education institution in educational space of Siberia.

Keywords: social communications, educational space, communication barrier, educational service, channel of communication, effectiveness of communication.

Поступила в редакцию 29.04.2015

Кущенко Сергей Владимирович

Доктор философских наук, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории и политологии, Новосибирский государственный технический университет, Kushenko@fgo.nstu.ru, Новосибирск

Буханцова Анжелика Владимировна

Старший преподаватель кафедры истории и политологии, Новосибирский государственный технический университет, Angelik55@yandex.ru, Новосибирск

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ВЫПУСКНИКА ВУЗА**

Аннотация. В статье анализируется процесс формирования общекультурной компетентности выпускника вуза на примере учебных дисциплин «история» и «политология». Понятие «компетентность» определяется как комплексная характеристика готовности выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся условиях профессиональной деятельности. На основе этого определения рассматриваются характерные особенности учебного процесса в заявленном аспекте, выделяются отличительные особенности учебных дисциплин «история» и «политология», предлагается ряд методических советов, направленных на расширение сотрудничества студентов и преподавателей в учебном процессе.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, формирование, история, политология.

Целью настоящей статьи является попытка анализа процесса формирования общекультурной компетентности выпускника вуза в курсах истории и политологии. Анализ литературы, посвященной вопросам компетентностного подхода в образовании, показывает, что не существует однозначного определения понятий «компетенция» и «компетентность». Мы исходим из ФГОС-3, где определено, что «компетенция – это комплексная характеристика готовности выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности» [7].

Несмотря на большое количество определений компетенции в научной литературе, общим является понимание ее как свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. Если компетенцию можно рассматривать как систему знаний, умений, навыков, способностей, то компетентность можно исследовать как способность или готовность к выполнению профессиональных задач на основе имеющегося набора компетенций.

Например, после завершения освоения

знаний дисциплины «история» выпускник способен и готов проявлять гражданскую позицию, осваивать мировое и национальное культурное наследие. Перед преподавателями истории, как и перед всей педагогической наукой, встает вопрос поиска, обоснования и использования эффективных путей формирования общепредметных знаний и умений. При этом хочется обратить внимание, во-первых, на то, что данные знания и умения относятся к общекультурной компетентности выпускника; во-вторых, общекультурная компетентность выражается в способности объяснять явления действительности через связь с определенной системой ценностей, ориентироваться в мире ценностей, актуальных проблемах общественной жизни, определять собственное аксиологическое поле. Общекультурная компетентность включает в себя множество компонентов, и один из них – исторический. Сформировать компетенции, заявленные дисциплиной «история», а тем более общекультурную компетентность выпускника невозможно без интеграции гуманитарных дисциплин ООП.

Варианты формирования общекультурной компетентности выпускника вуза, на наш взгляд, могут быть следующими.

1. Формирование общекультурной компетентности выпускника достигается инте-

грацией всех дисциплин образовательной программы, что требует неформального отношения к определению набора дисциплин и развития междисциплинарных связей.

2. Формирование в вузе культурного пространства, отвечающего потребностям времени (отношение к образованию в вузе, к труду преподавателя, к роли личности, возглавляющей учебное заведение). В идеале вуз должен быть храмом науки и образования.

3. Дисциплины гуманитарного блока ООП, в том числе история, формируя знания об обществе, приобщая к культуре общества, должны осваивать систему общих ценностей, объединяющих общество (имеется в виду гражданская идентификация личности), формировать ценностное отношение к явлениям культуры, действительности, образовывать аксиологическое поле.

4. Усвоение социально-гуманитарного знания должно быть связано с изменениями, происходящими в обществе, т. е. фундаментальные знания, «вечные ценности» должны обрести актуальность для данного поколения обучающихся.

Сегодня для преподавателя истории недоступность знаний по истории, отсутствие источников не является проблемой. Актуальными являются вопросы: «Как лучше донести исторические, социокультурные знания до студентов?», «Как преподавать историю, чтобы эта дисциплина стала реально востребованной областью знания?» С целью поиска ответов на эти вопросы, повышения качества подготовки специалиста, активизации познавательной деятельности студентов, раскрытия творческого потенциала, организации учебного процесса с высоким уровнем самостоятельности в современном образовательном процессе применяются следующие технологии: личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, тестовые формы контроля знаний, блочно-модульное обучение, метод проектов, кейс-метод, кредитно-модульная система оценки, обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, проведение бинарного занятия, дистанционное обучение.

Рассмотрим особенности формирования общекультурной компетентности в рамках дисциплины «политология». В условиях сокращения учебного времени на изучение этой дисциплины в новом образовательном

стандарте для формирования общекультурной компетентности студента в рамках курса политологии необходимо больше внимания уделять самостоятельной работе студента. Для эффективной организации самостоятельной работы в курсе политологии преподаватель должен подготовить соответствующую техническую и методическую базу. С техническим оснащением самостоятельной работы студентов в настоящее время особых проблем, как правило, не возникает. Обеспечение же методической базы для самостоятельного изучения курса политологии не всегда бывает достаточно полным. Это вызвано рядом обстоятельств, среди которых можно выделить следующие: 1) недостаточное количество электронных вариантов учебных пособий и методических рекомендаций по самостоятельному изучению политологии; 2) отсутствие до недавнего времени в образовательном стандарте и учебной литературе общепринятых определений базовых понятий курса политологии: «государство», «власть», «политическая система», «нация», «государственные (национальные) интересы» и некоторых других. Перечисленные обстоятельства в значительной степени затрудняют самостоятельное изучение студентами курса политологии. В таких условиях необходимо преодолевать указанные трудности в организации самостоятельной работы студентов в курсе политологии, что и делают преподаватели вузов. В частности, увеличивается количество электронных вариантов учебных пособий и методических рекомендаций по политологии. Что касается второй преграды на пути повышения эффективности самостоятельной работы студентов в курсе политологии – отсутствия до недавнего времени общепринятых определений базовых понятий, то здесь тоже намечается положительная динамика. В частности, в последние годы принят ряд федеральных нормативных документов, в которых определяется основное содержание ряда базовых политологических понятий. Имеются в виду документы, в которых определяются государственные интересы России и стратегия национальной безопасности России. Изучение этих документов позволит студенту понять основное направление политического курса современной России, определить свое отношение

к этому курсу, в конечном итоге сформировать свою общекультурную компетентность в области современной политики. Задача преподавателя в этом случае заключается в том, чтобы довести до сведения студентов эти важнейшие нормативные документы, дать свой комментарий к ним, провести практические занятия со студентами в различных формах (конференции, оргдеятельностные игры, диспуты, семинары, вебинары и т. д.) для закрепления в сознании студентов полученных знаний (подробнее см. [5]). С учетом вышесказанного очевидно, что курс политологии, как и курс истории России, в современных условиях требует особого внимания как к техническому, так и к методическому обеспечению. Важнейшей частью методического обеспечения названных курсов можно считать определение содержания базовых понятий в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и действующего законодательства. Освоение студентами понятийного аппарата курсов истории и политологии с очевидностью является одним из условий формирования их общекультурной компетентности.

Библиографический список

1. Винникова О. А., Зима Е. А., Сурнина Т. Ю. Подход к разработке компетенций специали-

ста на основе ФГОС ВПО третьего поколения // В мире научных открытий. – 2010. – № 1 (07). – Ч. 2. – С. 137–144.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758> (дата обращения: 16.03.2015).

3. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании [Электронный ресурс] // Educational Tecnology & Society. – 2007. – № 10(3). – URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10_i3/html/3_Ibragimov.htm (дата обращения: 04.02.2015).

4. Израэл С. Э., Бауэрман К. Л., Блок К. К. Как определить качество метапознания? // Перемена. – 2005. – Т. 6, № 2, апрель. – С. 21–28.

5. Куценко С. В. Методика применения учебной автономии в вариативной части образовательных стандартов (на примере политологии) // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 251–253.

6. Онищик В. М. Аксиологические основания коммуникативной компетентности студентов вуза // Философия образования. – 2008. – № 2(23). – С. 101–107.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Мин-во образования и науки РФ. – URL: http://www.umo.vstu.edu.ru/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=135&Itemid=3 (дата обращения: 15.02.2015).

8. Юнина Е. А. Аксиология высшего образования // Философия образования. – 2005. – № 3(14). – С. 151–157.

Kushchenko Sergey Vladimirovich

Dr. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Head of the Department of History and Political Science, Novosibirsk State Technical University, Kushenko@fgo.nstu.ru, Novosibirsk

Buhantsova Angelica Vladimirovna

Senior Lecturer, Department of History and Political Science, Novosibirsk State Technical University, Angelik55@yandex.ru, Novosibirsk

FORMATION OF COMMON CULTURAL COMPETENCE OF THE GRADUATES

Abstract. Analyzes the process of formation of common cultural competence graduate high school on an example of educational disciplines “history” and “political science”. Given the original definition of “competence” as a complex characteristic of readiness of graduates to apply their knowledge, skills and personal qualities in the standard and the changing conditions of professional activity. On the basis of this definition are considered the characteristic features of the educational process in the inventive aspect, highlighted the distinctive features of academic disciplines “history” and “Political Science” offers a number of methodological advice aimed at expanding cooperation of students and teachers in the learning process.

Keywords: competence, competence approach, formation, history, political science.

Поступила в редакцию 30.04.2015

Цветкова Светлана Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Нижегородский государственный технический университет им. П. Е. Алексеева, svetlanatsvetkova5@gmail.com, Нижний Новгород

Дюдякова Светлана Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, teretok-nn@mail.ru, Нижний Новгород

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ОБЛАСТИ КОРАБЛЕСТРОЕНИЯ

Аннотация. В современных условиях экономической интеграции и расширения культурно-образовательных связей между разными странами актуальной проблемой профессионального образования в России становится совершенствование профессионально-иноязычной подготовки будущих инженеров сферы кораблестроения. В статье рассмотрены основные аспекты компетентностной парадигмы, а именно: цель и содержание современного образования, соотношение понятий «компетенция» и «компетентность». Представлены некоторые определения структуры профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (Э. Г. Крылов, Г. А. Кручинина, И. В. Патяева, Н. П. Бельтюкова). Определены сущность, структура, содержание и уровни профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в области кораблестроения.

Ключевые слова: профессионально-иноязычная подготовка, компетентностная парадигма, профессионально-иноязычная коммуникативная компетенция, сущность, структура, содержание, уровни.

В современных условиях принятия компетентностной образовательной парадигмы актуальной проблемой профессионального образования в России стало совершенствование профессионально-иноязычной подготовки будущих инженеров в техническом вузе.

Целью данной статьи является рассмотрение сущности, структуры, содержания и уровней профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в области кораблестроения.

Чтобы обосновать и определить вышеназванные аспекты, необходимо, прежде всего, рассмотреть цель и содержание образования при компетентностном подходе, а также соотношение понятий «компетенция» и «компетентность».

Стратегической целью компетентностного подхода в образовании является подготовка конкурентноспособных бакалавров, способных к успешной профессиональной деятельности в условиях современного производства. В отличие от традиционного подхода при компетентностном отбор знаний и умений, т. е. содержание образования, определяется сферами приложения его ре-

зультатов, ключевыми компетенциями.

Обзор научно-педагогических исследований свидетельствует о том, что среди педагогов пока ещё нет чёткой позиции относительно того, какой термин следует использовать «компетенция» или «компетентность». Одни из них трактуют «компетентность» как качество, формируемое в процессе и результате овладения «компетенцией» (В. Ф. Аитов, А. С. Андриенко, Г. С. Архипова, В. А. Бурык, О. Ю. Искандарова, Л. П. Кисатнова и др.). Другие считают правомерным говорить именно о формировании компетенции (Н. П. Бельтюкова, Н. М. Губина, Г. В. Елизарова, Е. П. Кобелева, З. И. Коннова, Э. Г. Крылов, А. П. Павлова, И. Л. Плужник, Н. Н. Прудникова и др.).

Мы считаем профессионально-иноязычную компетенцию потенциальным новообразованием, сформированным в условиях искусственной учебной иноязычной среды, готовым постепенно «превратиться» в компетентность в процессе практической иноязычной деятельности инженера.

С целью определения структуры и сущности профессионально-иноязычной коммуни-

кативной компетенции будущих инженеров сферы кораблестроения авторами проведен обзор и анализ соответствующих научно-педагогических исследований по проблеме (В. Ф. Аитов, В. В. Сафонова, Н. П. Бельтюкова, Г. В. Елизарова, О. Ю. Искандарова, Л. П. Кистанова, З. И. Коннова, Э. Г. Крылов, О. А. Минеева, Н. В. Патяева и др.).

По мнению Э. Г. Крылова, удовлетворять требованиям, предъявляемым к будущему специалисту инженерного направления рынком труда, может социально-профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера, представленная общей и специальной частями. При этом специальная часть имеет два блока. Первый представлен специальными лингвистической, социокультурной, прагматической и стратегической компетенциями, направленными на профессиональную область. К компонентам второго блока относятся когнитивная и операционно-технологическая компетенции [4].

В исследовании Г. А. Кручининой, Н. В. Патяевой иноязычная компетентность студентов инженерных специальностей определяется как совокупность трех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и эмоционально-волевого [3]. Согласно Н. П. Бельтюковой, структуру профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции бакалавра можно представить как «совокупность взаимосвязанных компонентов: когнитивно-ориентированного, деятельностно-ориентированного и личностно-ориентированного, содержание которых отражает единство языковых знаний, умений, навыков, опыта деятельности и личностных качеств обучающихся» [1, с. 104].

Основополагающее значение для определения ключевых коммуникативных компетенций будущего инженера в области кораблестроения имеют требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, согласно которым выпускник должен «знать иностранный язык в объеме, необходимом для возможности получения информации профессионального содержания из зарубежных источников» [5, с. 13].

Вышеизложенное позволяет сформулировать основополагающее определение прове-

денного исследования.

Профессионально-иноязычная коммуникативная компетенция будущих инженеров в области кораблестроения представляет собой интегральное качество субъекта инженерной деятельности, характеризующее его способность к осуществлению межличностного и профессионально-иноязычного опосредованного общения, а также стремление к расширению профессионально важных знаний и опыта иноязычной деятельности.

Наряду с сущностью определены структура и содержание профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в области кораблестроения. При этом структура представлена как совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного. В составе когнитивно-деятельностного компонента выделены ключевые компетенции, формирование которых возможно и целесообразно в условиях технического вуза (табл.).

Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции происходит на трех уровнях.

Уровень. Иноязычная образованность формируется в течение первого, половины второго семестров и примерно сопоставима с «допороговым» уровнем А 2 в Европейском языковом портфеле [2]. Степень сформированности профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции позволяет студентам применять языковые знания и речевые умения в целях осуществления повседневно-бытового и социокультурного общения.

Мотивационный компонент. Студенты осознают и достаточно высоко оценивают значимость иностранного языка как средства международного социокультурного общения. Однако они недостаточно ясно осознают значимость овладения иностранным языком для его использования в своей профессиональной деятельности.

Структура профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в области кораблестроения

Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции	Содержание профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции будущего инженера
1	2
Мотивационный компонент	<p>Мотивационный компонент означает:</p> <ul style="list-style-type: none"> – понимание студентами целей изучения иностранного языка в техническом вузе; – осознание значимости овладения иностранным языком для успешного осуществления профессиональной деятельности инженера в области кораблестроения; – наличие и развитие у студентов потребности в овладении иностранным языком как средством повседневно-бытового, социокультурного и профессионального (научно-технического) общения; – наличие познавательных и социальных мотивов, характеризующихся стремлением к тому, чтобы стать компетентным инженером в области кораблестроения
Когнитивно-деятельностный компонент	<p>Языковая компетенция означает сформированность у студентов определённых знаний, умений и навыков, позволяющих продуктивно выполнять языковые задачи, а именно:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знаний грамматических норм, например, видовременных форм глагола и отглагольных грамматических структур; – знаний лексического минимума (нейтральная лексика, профессионально-значимый тезаурус, терминология сферы кораблестроения); – умений и навыков узнавать и употреблять лексический минимум в процессе различных видов чтения и аудирования; – умений осуществлять перевод информации различного характера (повседневно-бытовая, социокультурная, деловая), а также технический перевод в области кораблестроения, адекватно интерпретируя значение лексических единиц и грамматических форм, передавая основную идею и более детальную информацию соответствующего контекста <p>Социокультурная составляющая языковой компетенции связана с наличием:</p> <ul style="list-style-type: none"> – осведомленности о лексических единицах, культурный компонент значения которых обусловлен историческим развитием, в частности, развитием мореходства и кораблестроения; – знаний стилистических особенностей единиц речевого этикета и особенностей их употребления в зависимости от условий общения и отношений между партнерами по коммуникации; – умений и навыков употреблять лексические единицы, в частности, единицы речевого этикета, адекватно отражающие ценностные ориентации культуры носителей изучаемого языка <p>Дискурсивная компетенция означает наличие знаний о типовых способах построения высказывания, а также умений и навыков работы с информацией повседневно-бытового, социокультурного, научно-технического характера. Дискурсивная компетенция как способность к решению экстралингвистических задач предполагает овладение логико-информационными и логико-композиционными умениями и навыками, а именно:</p> <ul style="list-style-type: none"> – воспринимать, анализировать и извлекать необходимую информацию в процессе чтения и аудирования, ориентироваться в логической структуре текста (социально-бытового, социокультурного, научно-технического), выделять основную и более детальную информацию, отслеживать причинно-следственные связи;

1	2
	<p>– составлять высказывание в соответствии с определенной целью, стилем и жанром (сообщение на социокультурную тему, доклад по специальности) посредством извлечения и переработки необходимой информации, в частности, посредством аннотирования и реферирования научно-технического текста из области кораблестроения</p> <p>Социокультурная составляющая дискурсивной компетенции связана с наличием:</p> <ul style="list-style-type: none"> – осведомленности об историческом наследии и культурных традициях стран изучаемого языка; – умений и навыков воспринимать, анализировать и усваивать культурные аспекты в процессе работы с иноязычной и профессионально-иноязычной информацией <p>Речевая компетенция означает наличие у студентов соответствующих речевых умений и навыков, а именно:</p> <ul style="list-style-type: none"> – производить в соответствии с поставленной целью значимое высказывание или сообщение в рамках повседневно-бытовой и социокультурной тематики; – представлять доклад, либо мультимедиа презентацию доклада в рамках профессиональной тематики из области кораблестроения и мореплавания; – принимать участие в интерактивной беседе, дискуссии, обсуждении сообщения на социокультурную тему, доклада на профессиональную тему <p>Социально-психологическая компетенция связана с наличием:</p> <ul style="list-style-type: none"> – желания общаться с носителями изучаемого языка; – толерантного отношения к культурным различиям и ценностным ориентациям стран изучаемого языка и России
<p>Рефлексивно-оценочный компонент</p>	<p>Рефлексивно-оценочный компонент предполагает адекватную самооценку студентами своих иноязычных знаний, коммуникативных умений и профессионально-познавательных потребностей; развитие способности и готовности к дальнейшему самообразованию и саморазвитию своей иноязычной коммуникативной компетенции в сфере повседневно-бытового, социокультурного и профессионального (научно-технического) общения</p>

Когнитивно-деятельностный компонент.

Языковая компетенция означает овладение лексикой в контексте повседневно-бытового и социокультурного общения; основными грамматическими явлениями; развитие умений понимать при чтении и на слух, а также переводить с английского языка на русский несложные тексты социально-бытового и социокультурного характера.

Социокультурная составляющая языковой компетенции связана с наличием: осведомленности о различии культурного компонента значения лексических единиц изучаемого и родного языка; умений употреблять в рамках повседневно-бытовой тематики слова и единицы речевого этикета, адекватно отражающие ценностные ориентации носителей изучаемого языка.

Дискурсивная компетенция означает наличие следующих логико-информационных и композиционных знаний и умений:

– осведомленности о типовой структуре текстов повседневно-бытового и социокультурного характера;

– умений и навыков воспринимать основную идею несложных высказываний, выделять ключевую фактологическую информацию, отвечать на вопросы с опорой на текст;

– умений и навыков извлекать более детальную информацию и отслеживать причинно-следственные связи;

– умений логично строить небольшие сообщения в контексте повседневно-бытовой и социокультурной тематики.

Социокультурная составляющая дискурсивной компетенции означает наличие: осведомленности о культурных явлениях, феноменах и различиях стран изучаемого языка и родной страны; умений и навыков отслеживать, анализировать и усваивать культурные явления и феномены в процессе чтения и восприятия иноязычной информации.

Речевая компетенция предполагает овладение умениями: производить значимое высказывание в рамках повседневно-бытовой и социокультурной тематики; обмениваться информацией на знакомую тему в наиболее типичных ситуациях общения, поддерживать короткий разговор.

Социально-психологическая компетенция означает, что студенты признают культурные различия, однако оценивают их скорее негативно, чем позитивно, что связано с негативными стереотипами (в соответствии с теорией М. J. Bennet о развитии «межкультурной восприимчивости» [6]).

Рефлексивно-оценочный компонент. Самооценка студентами своей профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции не высока. Они осознают, что их иноязычная речь имеет, преимущественно, репродуктивный характер, и что в процессе подготовки к сообщению или беседе они используют иноязычные материалы определенного уровня сложности в рамках программных требований.

II уровень. Профессионально-иноязычная образованность формируется в конце второго, в течение третьего семестров и примерно соответствует «пороговому» уровню В 1 в Европейском языковом портфеле [2]. Степень сформированности профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции позволяет студентам осуществлять общепрофессиональное и межличностное общение инженера в области кораблестроения.

Мотивационный компонент. Студенты осознают значимость овладения иностранным языком для его применения в будущей профессиональной деятельности. Они понимают, что умения и навыки работы с профессионально-иноязычной информацией, а также умения межличностного общения с иностранными коллегами обусловят эффективность их будущей работы и возможность карьерного роста.

Когнитивно-деятельностный компонент. *Языковая компетенция* означает овладение общепрофессиональной лексикой и специальной терминологией сферы кораблестроения, умениями и навыками перевода текстов технического характера, а также умениями детально понимать несложные тексты социокультурного характера без словаря.

Социокультурная составляющая языковой компетенции связана с наличием осведомленности о специальной лексике (слова, устойчивые обороты), значение которой обусловлено развитием культурного контекста кораблестроения и мореплавания в англоязычной среде. Например, «she sales» о корабле.

Дискурсивная компетенция означает наличие следующих логико-информационных знаний и умений: осведомленность о типовой структуре текстов общепрофессионального характера; умения и навыки воспринимать основную идею текста, отвечать на вопросы с опорой на текст, выделяя из текста ключевую фактологическую информацию.

Социокультурная составляющая дискурсивной компетенции означает наличие: осведомленности о социокультурных и исторических явлениях сферы кораблестроения и мореплавания; умений и навыков воспринимать, анализировать и усваивать социокультурные аспекты информации в процессе различных видов чтения (просмотровое, поисковое, изучающее).

Речевая компетенция предполагает овладение умениями участвовать в предварительно подготовленной вопросно-ответной беседе на общепрофессиональную тему; а также в беседе в рамках знакомой повседневно-бытовой тематики без предварительной подготовки.

Социально-психологическая компетенция означает, что студенты признают культурные различия и не оценивают их негативно. Однако доминирующим механизмом их восприятия является тенденция приписывать действиям «чужих» определенные причины с позиций своей культуры (в соответствии с теорией М. J. Bennet о развитии «межкультурной восприимчивости» [6]).

Рефлексивно-оценочный компонент. Самооценка студентами своей профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции достаточно высока. Они осознают, что их иноязычная речь в сфере повседневно-бытового и межличностного общения имеет продуктивный характер. При этом иноязычная речь в сфере общепрофессионального общения, хотя и характеризуется значительной степенью уверенности, связана с предварительной подготовкой.

III уровень. Профессионально-иноязычная компетенция формируется в течение

четвертого семестра и примерно соответствует «пороговому продвинутому» уровню В 2 в Европейском языковом портфеле [2]. На данном уровне студенты способны осуществлять опосредованное общение по профилю подготовки, а также непосредственное социокультурное и межличностное общение.

Мотивационный компонент. Студенты ясно осознают значимость овладения иностранным языком для профессиональной деятельности и карьерного роста в будущем.

Когнитивно-деятельностный компонент. *Языковая компетенция* означает овладение терминологией по профилю подготовки, тезаурусом общепрофессионального и социокультурного общения; умениями переводить сложные научно-технические тексты с помощью словаря, а также тексты социокультурного характера без словаря.

Социокультурная составляющая языковой компетенции связана с наличием осведомленности об особенностях употребления единиц речевого этикета в ситуациях делового профессионального общения; умений употреблять единицы речевого этикета, адекватно отражающие ценностные ориентации носителей языка в контексте общепрофессионального общения.

Дискурсивная компетенция означает наличие умений аннотировать и реферировать научно-технические тексты по профилю подготовки; работать с различными источниками профессионально важной иноязычной информации (дополнительная литература, Интернет), извлекать и перерабатывать ее в целях подготовки сообщения или доклада.

Социокультурная составляющая дискурсивной компетенции означает овладение теми же знаниями и умениями, что на уровне профессионально-иноязычной образованности.

Речевая компетенция предполагает овладение умениями: делать предварительное подготовленное сообщение в контексте профиля подготовки; участвовать в деловой беседе общепрофессионального характера; высказываться на многие общие темы; участвовать в дискуссии по знакомой проблеме, отстаивая свою точку зрения.

Социально-психологическая компетенция означает, что культурные различия открыто признаются и одобряются. Студенты начинают принимать разные взгляды на мир как

основу культурных вариаций в поведении (в соответствии с теорией М. J. Bennet о развитии «межкультурной восприимчивости» [6]).

Рефлексивно-оценочный компонент. Самооценка студентами своей профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции достаточно высокая. Они осознают, что их иноязычная речь в сфере повседневного и делового общепрофессионального общения имеет продуктивный характер; и что при выполнении проблемно-проектных заданий по профилю подготовки они способны извлекать и перерабатывать информацию из дополнительных источников (технические журналы, полезные ресурсы сети Интернет).

Таким образом, в статье определена сущность профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в области кораблестроения, раскрыты уровневые составляющие ее структуры.

Библиографический список

1. Бельтюкова Н. П. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у экономистов-бакалавров // Язык и культура. – 2012. – № 2. – С. 102–109.
2. Европейский языковой портфель для России / под ред. Л. Н. Лабазиной. – М.: МГЛУ; СПб.: Златоуст, 2001. – 64 с.
3. Кручинина Г. А., Патяева Н. В. Компетентностный подход в подготовке студентов инженерных специальностей по иностранному языку // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 4. – С. 80–84.
4. Крылов Э. Г. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 7 (49). – С. 51–58.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 180100 кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры (квалификация (степень) «бакалавр» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm102-1.pdf (дата обращения: 25.04.2015).
6. Bennet M. J. Intercultural communication: a current perspective // Basic concepts of intercultural communication. Selected readings. – Intercultural Press, Inc., 1998. – P. 5–34.

VOCATIONAL TRAINING

Tsvetkova Svetlana Yevgenyevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of foreign languages, Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alexeev, svetlanatsvetkova5@gmail.com, Nizhny Novgorod

Dyudyakova Svetlana Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of the theory and practice of foreign languages and linguodidactics, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, teremok-nn@mail.ru, Nizhny Novgorod

**PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF WOULD BE MARINE ENGINEERS**

Abstract. In modern conditions of economic integration and expansion of cultural and educational relations between different countries the important problem of professional education in Russia becomes the improving of the professional foreign language training of would-be marine engineers. The article describes the main aspects of competence paradigm, namely the purpose and content of modern education, the ratio of the concepts of “competence” and “competence”. We present some of the definitions of structure professional foreign communicative competence of students of language high school (E. G. Wings, G. A. Kruchinina, I. V. Patyaeva, N. P. Belyukova). The essence, structure, content and levels of vocational and foreign language communicative competence of the future engineers in the field of shipbuilding.

Keywords: professional foreign language training, competence paradigm, professional foreign language communicative competence, nature, structure, contents, levels.

Поступила в редакцию 13.04.2015

Володарская Лариса Николаевна

Врач-невролог высшей категории, заведующий неврологическим отделением, филиал Гарнизонного военного госпиталя, ms.volodarskaya@mail.ru, Красноярск

Кольга Вадим Валентинович

Доктор педагогических наук, проректор по внеучебной работе, профессор кафедры менеджмента организации, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, kolgavv@yandex.ru, Красноярск

Тимохович Александр Степанович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности информационных технологий, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М. Ф. Решетнева, tastepanich@yandex.ru, Красноярск

ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНАЯ ПОДГОТОВКА СОЛДАТ И СЕРЖАНТОВ ЗАПАСА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к организации образовательного процесса подготовки офицеров, сержантов и солдат из числа студентов, обучающихся по очной форме обучения, военных кафедр вузов. В статье рассматривается проблема разработки педагогических подходов и технологий обучения военного инженерного кадрового резерва из числа учащихся с учетом особенностей состояния их здоровья, медицинскими рекомендациями и требованиями к военным специалистам. Намечены общие подходы к разработке педагогических методов и технологий для обучения студентов с частичными физическими отклонениями здоровья на военных кафедрах технических вузов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, военно-инженерная подготовка в техническом университете.

Вопросы укрепления обороноспособности России в современных геополитических условиях становятся все более актуальными. Одним из важнейших компонентов боеготовности вооруженных сил является наличие у государства подготовленного и обученного кадрового военно-инженерного резерва. В связи с этим Государственная дума Российской Федерации приняла закон, который дает возможность готовить на военных кафедрах вузов не только офицеров, но и сержантов и солдат из числа студентов, обучающихся по очной форме. По этой программе студент может обучаться около двух с половиной лет на резервиста-сержанта и полтора года на солдата запаса. При этом вузы не прекращают подготовку кадровых офицеров и офицеров запаса.

Научным и прикладным обоснованием различных аспектов военно-профессиональной подготовки офицеров для современной российской армии занимались Р. А. Белоусов (педагогические условия формирования коммуникативной компетентности молодых офицеров); В. П. Быков (формирование базовых профессиональных умений курсантов

в период их летной практики); А. В. Немушкин (формирование коммуникативной компетентности у будущих офицеров в процессе профессиональной подготовки в вузе); В. И. Омельченко (развитие информационно-аналитической компетентности у будущего офицера-инженера); Ю. Г. Евдокимова (теоретико-методологические подходы к изучению проблемы профессиональной компетентности будущего офицера); А. С. Шадрин и Е. В. Туркин (формирование деловых качеств офицера у курсантов в процессе подготовки в военном вузе) и др. По мнению Н. А. Алексеева и А. Н. Панова, в настоящее время ключевая проблема военно-профессиональной подготовки в вузе состоит в том, чтобы обеспечить преемственность военных и технических знаний на всех этапах профессиональной подготовки будущих специалистов [Приводится по: 6; 8]. Т. Н. Серегина считает, что реформы военного образования, непосредственно направленные на улучшение качества профессиональной подготовки офицерского корпуса и развитие личности будущего офицера, предполагают повышение доли гуманитарной составляющей

в образовательном процессе вузов. Проанализировав отзывы о прохождении службы молодыми офицерами в течение первого года, В. В. Шапуленко сделал вывод, что уровень их подготовки к выполнению должностных обязанностей значительно ниже требуемого. Офицеры – вчерашние выпускники вузов Министерства обороны РФ – зачастую не имеют достаточного уровня компетенций военно-служебной деятельности [Приводится по: 6; 8].

Признавая бесспорную ценность проведенных исследований, необходимо отметить, что в них не рассматривались вопросы подготовки солдат и сержантов из числа студентов высших учебных заведений.

Для организации качественной подготовки солдат и сержантов запаса в вузе необходимо решение ряда проблем.

Первая проблема заключается в необходимости анализа имеющихся образовательных, организационных и материальных ресурсов и сбалансированного поэтапного наращивания учебно-материальной базы, необходимой университетам для такой подготовки.

Уже с 1 сентября 2014 г. на военных кафедрах вузов организована учеба студентов (в том числе непрофильных специальностей) по программам подготовки офицеров, сержантов и солдат запаса. С 1 сентября 2015 г. начнется обучение студентов в создаваемых на базе профильных кафедр межвузовских центрах военной подготовки. К ним «прикрепят» близлежащие вузы, а при необходимости и высшие учебные заведения Минобороны. Наконец, на третьем этапе – с 1 сентября 2016 г. армейской подготовкой охватят всех студентов, в том числе и тех, чьи учебные заведения расположены далеко от межвузовских центров военной подготовки, на базе вновь созданных филиалов этих центров [5].

Вторая проблема касается организации набора в такие центры военной подготовки. Сложность состоит в отборе необходимого количества студентов, изъявивших желание пройти военную подготовку и отвечающих требованиям к состоянию здоровья и нервно-психологической устойчивости. Процедура отбора значительно сокращает круг возможных кандидатов для обучения в таких межвузовских центрах и на военных ка-

федрах. Уже на школьном этапе количество детей, потенциально способных по критерию здоровья проходить полноценную военную подготовку, невелико.

Динамическое наблюдение за состоянием здоровья детей, особенно школьников, выявляет стойкую тенденцию ухудшения показателей здоровья; уменьшается удельный вес здоровых школьников с одновременным увеличением на протяжении всего процесса обучения хронических форм заболеваний, снижается индекс здоровья.

В определении понятия «здоровье» в качестве одного из его основных элементов включено состояние нервно-психического благополучия, которое определяет умственную и физическую активность и работоспособность, т. к. непосредственно влияет на функции организма, на способность человека адаптироваться к изменяющимся условиям среды обитания, во многом определяет взаимоотношения с другими людьми. Поэтому особое внимание должно уделяться уровню нервно-психической устойчивости военнослужащих срочной службы и студентов военно-технических вузов, сержантов и офицеров.

Под нервно-психической неустойчивостью понимают склонность к срывам нервной системы при значительных физических и психических нагрузках. Это довольно широкое понятие включает в себя различные предболезненные состояния (крайние варианты психической нормы) со скрытой, не выраженной, либо умеренно выраженной, но компенсированной формой течения, обусловленные дефектами функционирования нервной системы и снижающие приспособительные возможности организма.

В происхождении неудовлетворительного уровня нервно-психической устойчивости определяющую роль играют биологическая неполноценность нервной системы (врожденная или приобретенная) в сочетании с неблагоприятными психологическими и социальными факторами.

Во-первых, это объясняет, почему встречающиеся отклонения в поведении и деятельности у обычного человека носят незначительный характер и не накладывают отпечаток на личность в целом, в то время как у лиц с неудовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости эти от-

клонения не только сильно выражены, но и носят устойчивый характер, существенно сказываясь на различных сторонах проявлений личности, в том числе и на обучении военному делу.

Во-вторых, это предопределяет в работе с военнослужащими с неудовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости не только комплекс воспитательных и психотерапевтических, но и организационных мероприятий.

Реализация этих мероприятий возможна при тесном сотрудничестве командиров, их заместителей по воспитательной работе, психологов и медицинских работников.

В настоящее время, исходя из анализа демографической обстановки в Российской Федерации, особое значение в Вооруженных Силах приобретает качественное изучение пополнения, прибывающего для укомплектования воинских частей. Это первый этап, обеспечивающий боеготовность, уверенность командиров всех уровней в возможности выполнения задач по предназначению, грамотной организации работ по укреплению морально-психологического состояния, правопорядка и воинской дисциплины.

По данным РАМН, в России 5 миллионов человек страдают тяжелыми психическими заболеваниями [4]. Четверть населения – то есть 36,5 миллионов человек – страдают различными психическими расстройствами. Еще 10 лет назад эта цифра была в 2,5 раза ниже. Сегодня в мире только 10 % людей – стрессоустойчивые. В обычной жизни 25 % населения сталкиваются с проблемами в плане психического здоровья, каждый четвертый человек нуждается в помощи психотерапевтов, специалистов в области неврологии, психологов, хотя многие даже и не подозревают об этом. Процент абсолютных здоровых людей продолжает снижаться.

Практически здоровым считается военнослужащий умственно развитый, достаточно внутренне уравновешенный, способный овладеть воинской специальностью, находиться в организованном воинском коллективе и переносить повышенные психические и физические нагрузки без последствий для своего здоровья. Состояние нервно-психического здоровья непрерывно изменяется под влиянием многочисленных внешних факторов: социально-экономических, эко-

логических, физических, психотравмирующих, токсических и др.

Не существует людей, абсолютно невосприимчивых к стрессу. У каждого имеется строго индивидуальный предел сопротивляемости, по достижении которого психоэмоциональное напряжение, переутомление или нарушение функций организма приводит к срыву нервно-психической деятельности. Для определения склонности к срывам в деятельности нервной системы при значительном психическом и физическом напряжении в 1978 г. Л. И. Спивак предложил рассмотреть понятие нервно-психической неустойчивости (НПН) [2].

Понятие «нервно-психическая неустойчивость» объединяет явные или скрытые нарушения эмоциональной, волевой, интеллектуальной регуляции.

Формы проявления НПН многообразны и связаны с нарушениями регуляторных механизмов на различных уровнях. Признаки НПН обнаруживаются в отдельных биохимических, нейрофизиологических сдвигах, особенностях вегетативных реакций, специфических чертах познавательной деятельности, отклонениях в эмоционально-волевой сфере, своеобразии системы отношений, установок, направленности личности.

Военная служба неизбежно сопровождается значительными психическими и физическими нагрузками. Изменение ритма жизни, разлука с домом и семьей, уставной распорядок дня, регламентированный режим поведения, необходимость подчиняться, невозможность уединиться, повышенная ответственность, определенные бытовые неудобства, непривычные климатогеографические условия, различные профессиональные вредности, сопровождающие тот или иной вид военного труда (ограниченное пространство, шум, вибрация, температурные нагрузки, электромагнитное излучение, операторская деятельность, аварийные ситуации и т. п.) – все это предъявляет повышенные требования к состоянию психического и физического здоровья военнослужащих.

Исходя из вышесказанного, исключительно важная роль в практической работе военных врачей и специалистов по профессиональному психологическому отбору отводится оценке уровня нервно-психической

устойчивости военнослужащих.

Основываясь на изучении состояния здоровья военнослужащих, проходящих службу по призыву, установлено, что количество здоровых призывников составляет менее 60 %, с отдельными признаками нервно-психической неустойчивости – 25 %, с выраженными признаками нервно-психической неустойчивости – 10 %, больных – около 5 %.

Становится очевидным, что всем должностным лицам воинских частей (военным психологам, специалистам профотбора, врачам-специалистам, офицерам-воспитателям) необходимо глубоко и всесторонне изучать прибывающее пополнение, чтобы знать его особенности, учитывать их и принимать своевременные, необходимые меры организационного и воспитательного характера в интересах повышения боевой готовности, организованности и воинской дисциплины.

Таким образом, при отборе студентов для обучения на военной кафедре и в дальнейшей организации учебного процесса по подготовке солдат и сержантов запаса необходимо учитывать, с какими признаками нервно-психической неустойчивости пришли студенты.

Третья проблема организации качественной подготовки солдат и сержантов запаса в вузе заключается в полном отсутствии специальных образовательных программ по военной подготовке, адаптированных к студентам, имеющим отклонения в состоянии здоровья. Программы военной подготовки необходимо формировать с учетом сложившейся сегодня ситуации с состоянием здоровья студентов. При этом даже студенты, прошедшие военно-врачебную комиссию и получившие соответствующую группу пригодности, должны получать моральную и физическую нагрузку, не допускающую перенапряжения сил и не повлекшую за собой тяжелых последствий.

Формирование содержания таких образовательных программ, определение баланса между аудиторной, тактической и физической подготовкой, определение оптимальных нагрузок (в первую очередь физических) является на сегодняшний момент первостепенной задачей подготовки военно-инженерного кадрового резерва. При этом необходимо разработать адекватные педаго-

гические подходы и технологии для подготовки студентов с частичными физическими отклонениями в состоянии здоровья. Особое внимание следует уделить оценке эффективности результатов обучения по этим адаптированным программам и выработке рекомендаций будущим военно-инженерным специалистам по выбору военно-учетной специальности.

Таким образом, организацию военной подготовки офицеров, сержантов и солдат в межвузовских военных центрах необходимо реализовывать на базе специально спроектированных педагогических моделей, учитывающих специфику состояния здоровья студентов, медицинские рекомендации и квалификационные требования по военно-учетным специальностям.

Библиографический список

1. *Вожеников А. В.* Глобальные вызовы, угрозы и опасности современности. Приоритеты политики обеспечения национальной безопасности России. – М.: РАГС, 2008. – 223 с.
2. *Караяни А. Г., Сыромятников И. В.* Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 369 с.
3. *Кольга В. В., Меркулов А. Б., Тимохович А. С.* Формирование профессиональных компетенций офицеров-инженеров в учебном процессе технического вуза. – Красноярск: КГПУ, 2014. – 124 с.
4. Медицина от А до Я [Электронный ресурс]. – URL: www.erom.ru (дата обращения: 15.02.2015).
5. *Мокушин Д. В.* Военная подготовка студентов // Российская газета. – 28.01.2014.
6. *Тимохович А. С.* Формирование профессиональной компетентности офицеров-инженеров в образовательном процессе технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск: КГПУ, 2013. – 186 с.
7. *Шадрин А. С., Туркин Е. В.* Принципы и подходы формирования профессионально-деловых качеств офицера у курсанта в процессе обучения в военном институте // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 53–57.
8. *Шапуленко В. В.* Современное состояние и пути формирования военно-профессиональной готовности выпускников высших военно-учебных заведений МО РФ [Электронный ресурс]. – URL: <http://libed.ru/knigi-nauka/358979-4-formirovanie-kompetency-voenno-sluzhebnoy-deyatelnosti-studentov-tehnicheskogo-vuza.php> (дата обращения: 15.02.2015).

Volodarskaya Larisa Nikolaevna

Doctor-neurologist highest category, head of the neurological Department, branch, Garrison military hospital, ms.volodarskaya@mail.ru, Krasnoyarsk

Kol'ga Vadim Valentinovich

Dr. Sci. (Pedag.), Vice-rector of extracurricular work, Professor of the Department of Organization Management, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, kolgavv@yandex.ru, Krasnoyarsk

Timohovich Alexandr Stepanovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Security of Information Technologies, Siberian State Aerospace University named after academician M. F. Reshetnev, tastepanich@yandex.ru, Krasnoyarsk

**MILITARY ENGINEERING TRAINING OF SOLDIERS
AND SERGEANTS STOCK TECHNICAL UNIVERSITY**

Abstract. The article examines the approaches to organization of educational process of training of officers, sergeants and soldiers from among students enrolled in full-time education, military departments of universities. In the article the problem of development of pedagogical approaches and learning technologies military engineering personnel reserve of the number of students taking into account peculiarities of their health status, medical recommendations and requirements to military personnel. Scheduled General approaches to the development of pedagogical methods and techniques for teaching students with partial physical disabilities health in the military departments of technical universities.

Keywords: professional training, military engineering training at the technical University.

Поступила в редакцию 20.03.2015

Леушина Ольга Владимировна

Кандидат экономических наук, доцент кафедры коммерции, маркетинга, сервиса и рекламы, Сибирский университет потребительской кооперации, lov@bk.ru, Новосибирск

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ТОРГОВЛИ

Аннотация. В статье обозначена необходимость перехода страны на инновационный путь развития и актуальность подготовки инновационно ориентированных специалистов; рассматриваются современные инновационные педагогические технологии, способствующие формированию и развитию профессиональных компетенций студентов; освещается проблема изменения содержательной части преподаваемого материала. Автор доказывает необходимость смены стиля преподавания для подготовки студентов, переход от пассивных технологий обучения к интерактивным. В статье представлен анализ видов интерактивных методов обучения, рассмотрены основные достоинства этих методов. Доказана роль инновационных методов обучения для повышения профессиональных компетенций студентов, создание условий для осознанного выбора студента при получении знаний.

Ключевые слова: инновация, инновационные технологии обучения, интерактивные методы, информационные и коммуникативные технологии.

Ускоряющиеся процессы научно-технического прогресса, переход от индустриального уклада к постиндустриальному требуют от всех коммерческих структур повышения гибкости, возможности быстрой реакции на изменения в бизнес-окружении и адаптации к этим изменениям, для чего необходимо постоянное обновление форм и методов работы во всех направлениях деятельности. В условиях глобальной конкуренции основной движущей силой развития становится использование инноваций, под которыми понимается введение в употребление какого-либо нового или значительно улучшенного продукта (товара или услуги) или процесса, нового метода маркетинга или нового организационного метода в деловой практике, организации рабочих мест или внешних связях [1; 2].

Идеология инновационного развития является в настоящее время доминирующей во всех направлениях экономической деятельности. По сути, сложился новый тип экономики, основанный на инновациях. Практически все развитые страны декларируют на государственном уровне переход на инновационный путь развития. В России в декабре 2011 года распоряжением Правительства принята Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, в которой предусматриваются

меры развития среды, благоприятной для инноваций; создание условий для развития конкуренции; меры государственной поддержки и стимулирования инновационной деятельности негосударственных компаний реального сектора экономики и финансовых институтов с целью построения конкурентоспособной высокотехнологичной экономики с высоким уровнем инновационной активности предприятий всех отраслей страны и ухода от сырьевой зависимости.

Альтернативы инновационному развитию страны нет. Для решения стратегических задач развития экономики, перехода от экспортно-сырьевой модели к высокотехнологичной модели устойчивого социально-экономического развития, повышения эффективности и конкурентоспособности производства необходимо создание благоприятных условий для внедрения инноваций.

Одним из условий развития инновационной экономики является подготовка современных специалистов, обладающих не только набором профессиональных знаний, но владеющих инновационными компетенциями, способными оценивать изменения трендов в потребительских ценностях и перестраивать процессы торговли в соответствии с этими изменениями.

В процессе традиционного обучения студенты в основном играют пассивную роль.

Большую часть информации они получают при прослушивании лекций преподавателей. Основные навыки и умения, которые приобретают студенты, сводятся в лучшем случае к запоминанию большого объема информации, способности выделять главное и существенное в полученной информации и некоторым другим логическим способностям. В результате после окончания вуза они приходят на работу с некоторым набором устоявшихся консервативных знаний по специальности и полным отсутствием подходов к решению назревших инновационных профессиональных проблем.

Переход от индустриального уклада к постиндустриальному характеризуется формированием новой экономики, базирующейся на информации и знаниях. Требования к уровню образования и качеству профессиональных компетенций значительно возрастают. Объем и сложность получаемой информации вызывают необходимость не только усвоения уже имеющихся знаний, но и получения навыков восприятия, овладения и использования совершенно новых знаний. Традиционные методы и технологии образования не в состоянии обеспечить должный уровень подготовки специалистов в новых реалиях.

Для активизации познавательной деятельности студентов, интенсификации и повышения эффективности процессов получения знаний, прежде всего, необходим тотальный переход от консервативных методов преподавания к инновационным интерактивным методам и технологиям обучения, в соответствии с которыми студенты должны не просто пассивно воспринимать новую информацию, но и активно участвовать в получении знаний в процессе поиска информации, обсуждений, дебатов как с преподавателем, так и между собой, на всех этапах обучения. Должна измениться цель обучения. Если при традиционном обучении целью являлось донесение до студентов некоторого объема знаний, то в современных технологиях целью становится научить их мыслить, сформировать личностные и профессиональные компетенции. Необходим переход от предметных знаний к методологическим. Студенты должны включаться в активный познавательный процесс и превращаться из объектов обучения

в субъектов познавательной деятельности. Интерактивное обучение – это развивающее обучение. Оно способствует пробуждению и усилению интереса к получению информации, повышению эффективности ее усвоения, формированию более устойчивых знаний. В процессе такого обучения студенты учатся думать и высказывать свое мнение, проявлять инициативу, активно участвовать в процессах обсуждения и осваивать культуру коммуникаций. Происходит мотивация саморазвития.

Инновационные интерактивные методы обучения способствуют объединению образовательной и профессиональной подготовки студентов, являются мостиком между теорией и практикой. В настоящее время разработано и используется значительное число методов, направленных на повышение инновационной способности мышления студентов, их инновационного и профессионального потенциала. Примерами таких подходов являются проблемно-ориентированные технологии, к которым относятся методы конкретных ситуаций (или ситуационных задач), деловых и ролевых игр, круглого стола и мозгового штурма, диспутов, тренингов, творческих заданий в виде проектов, самостоятельных исследований или эссе.

В последнее время в российских вузах начинает применяться case-study (кейс-стади, кейс-метод), разработанный более ста лет назад в Гарвардской юридической школе Кристофером Ленгделлом [3]. В отличие от методов конкретных ситуаций при использовании case-study не просто рассматривается какая-то реальная ситуация, а для рассмотрения и ее анализа подготавливается большой массив информации (case – портфель), который позволяет рассмотреть различные аспекты сложившейся ситуации, проанализировать проблему со всех сторон и принять на основе этой информации обоснованные решения. Учебный кейс (teaching case) представляет собой специально подготовленный учебный материал, в котором содержится методически структурированное описание ситуаций, заимствованных из реальной практики бизнеса. Они разрабатываются, как правило, на основе самостоятельных исследований автора или обработки информации из литературных источников.

Проведенное сотрудниками института

«Высшая школа менеджмента» СПбГУ исследование в форме опроса преподавателей вузов России по использованию кейс-метода в российских вузах в 2013–2014 гг. показало, что в образовательном процессе используются различные по формату кейсы: «большие» (полноформатные, гарвардские, американские), «небольшие» и «совсем короткие» (кейслеты), причем небольшие кейсы применяют 51,1 %. Это связано с простотой работы с таким материалом как в стадии разработки, так и в учебном процессе [4]. Полноформатные гарвардские кейсы представляют собой комплексный материал, позволяющий воссоздать различные взаимосвязи между внутренней и внешней средой предприятия, более полно представить студентам весь комплекс профессиональной деятельности специалиста при анализе ситуации и принятии решения. Все опрошенные отметили, что они позволяют решить больше учебных задач, но и требуют значительных затрат времени.

Большинство преподавателей предпочитают кейсы, в которых студентам предлагается самим найти решение, но достаточно распространены и иллюстративные кейсы, на примерах которых раскрывается опыт ведения бизнеса.

На вопрос «В чем вы видите главную проблему, сдерживающую развитие процесса использования кейсов в своей работе?» большинство респондентов поставило на первое место невозможность найти готовые кейсы по своей дисциплине, на второе – отсутствие поддержки у руководства вуза, и только на третье – недостаток собственного опыта и знаний. При этом основными источниками получения используемых кейсов опрошенные назвали как собственные разработки, так и различные информационные источники. По сути, в настоящее время использование кейс-метода базируется на стараниях и энтузиазме отдельных активных преподавателей. Доступность к наработкам коллег очень низкая. Необходимо объединять усилия по созданию общероссийской базы кейсов, их электронных библиотек, т. к. этот метод является не только трудоемким с точки зрения подготовки информации, но и очень эффективным, позволяющим активизировать самостоятельную работу студентов и набирать профессиональные

навыки на реальном примере.

Большое значение для развития профессиональных навыков и умения самостоятельно мыслить имеют методы творческих заданий. Традиционно используемые в высшей школе курсовые работы и рефераты представляют собой, в основном, компиляцию известной информации. Если в эпоху до развития Интернета написание курсовых и рефератов требовало от студентов определенных усилий по поиску нужных источников информации и ее обработке, приучало к самостоятельной работе с литературой, сжато изложению проблемы и формулированию выводов, то обилие готовых работ и широкий доступ к ним в настоящее время в Интернете обесценивают эти виды работ. Вместо многостраничных опусов, написанных кем-то, гораздо лучше получить от студента краткое эссе, отражающее его индивидуальное видение проблемы. Пусть оно не всегда будет правильным, но работа над ним заставит думать, обосновывать свое решение, защищать свою точку зрения, что пригодится в дальнейшей профессиональной деятельности.

Практические навыки работы по выбранной специальности студенты могут получать в процессе использования метода проектов. В соответствии с данным методом студентам предлагается создать законченный проект реального бизнес-процесса, направленный на решение конкретной задачи из практики его будущей специальности. Особенно развит данный метод в обучении студентов по специальностям, связанным с информационными технологиями и онлайн-коммерцией. Так, в рамках дисциплины «Интернет-маркетинг» в РЭУ им. Плеханова студентам предлагается создать веб-сайт проекта стартапа в области электронной коммерции, в котором они должны проработать и апробировать инструменты маркетинговых коммуникаций [6]. В работе над проектом рассматривается именно стартап, а не какой-то действующий бизнес. В работе над проектом студенты должны выбрать направление, формат и предмет бизнеса, определить его основное конкурентное преимущество, провести мониторинг конкурентов, оценить общий уровень конкуренции, выбрать лидеров среди конкурентов и провести анализ каждого конкурента,

определить целевую аудиторию, сформулировать цели коммуникационной кампании, выбрать используемые средства маркетинговых коммуникаций, поставить конкретные задачи по каждому из средств маркетинговых коммуникаций и разработать рекламную кампанию. При работе над проектом удается добиться оптимального сочетания теоретической подготовки и выработки навыков практических решений.

Инновационные методы образования способствуют развитию и активизации логического мышления, аналитических способностей, навыков системного анализа и междисциплинарных связей, формируют креативность мышления и творческий подход к решению нестандартных задач, уверенность в своих силах и психологическую устойчивость, вырабатывают профессиональные подходы и навыки.

Большинство проблемно-ориентированных технологий позволяют использовать их как в группах, так и индивидуально. При работе в группах студенты учатся работе в коллективе, чувству команды, профессиональному общению и сотрудничеству, критическому мышлению, навыкам принятия решения, обоснования его и отстаивания, сочетанию интересов и мнений индивидуума и коллектива.

Огромное значение в повышении инновационного потенциала студентов имеет использование информационных и коммуникативных технологий (ИКТ) в процессе обучения.

Прежде всего, сам Интернет является источником безграничных ресурсов информации, причем свежей, непрерывно обновляемой. Профессиональная информация в сети отражает последние достижения в научных, технологических и практических аспектах любой сферы деятельности. Практика работы студентов с интернет-ресурсами способствует их как образовательному, так и профессиональному росту, и не ограничивается временем обучения в вузе. Любой инициативный специалист продолжает получать новые знания в течение всего периода работы по выбранному направлению.

Использование ИКТ позволяет как улучшить доступность образования с помощью дистанционных образовательных технологий, так и повысить качество преподавания.

Это достигается с помощью использования электронных учебников, образовательных программ, мультимедийных средств и пр.

При разработке электронных и мультимедийных пособий различают линейный и нелинейный способы представления информации [6].

Самым простым методом донесения информации является линейный. При этом электронное учебное пособие практически повторяет содержание обычного учебника, и подход студентов к изучению курса примерно такой же, как и при работе с традиционным учебником – последовательное изучение материала от главы к главе. В таком виде на текущий момент представлено большинство электронных учебников.

Намного интересней работать с учебными пособиями с нелинейным представлением информации с использованием системы навигации между информационными ресурсами на базе гиперссылок, с помощью которых студенты сами выбирают последовательность изучения материала в интерактивном режиме. Данные системы индивидуализируют обучение, позволяют развивать любознательность и самостоятельность студентов, умение ориентироваться в потоках информации, находить нужный материал, понимать его взаимосвязи.

Ясно, что учебники с линейным представлением материала являются переходной формой от традиционного к интерактивному. К их достоинствам следует отнести возможности динамичного обновления материала и наличия, как правило, обширного справочного материала. Совсем недавно наблюдалась ситуация, когда по одним и тем же учебникам обучались несколько поколений студентов. В условиях информационной революции и быстрого устаревания информации адаптация учебников в печатном виде стала большой проблемой, особенно с учетом трудоемкости их написания и издания, и, как следствие, значительной стоимости. Затраты на электронные учебники существенно ниже, особенно на актуализацию заложенной в них фактологической информации.

Интерактивные учебные пособия значительно эффективней линейных, но их разработка требует больших трудовых и финансовых затрат. Учитывая, что программы даже одних и тех же дисциплин в разных учебных

заведениях значительно отличаются друг от друга, создавать обучающие программы для преподавания отдельных курсов не рентабельно. Выходом из положения может быть хотя бы частичная унификация учебных программ для основных курсов выпускающих кафедр по отдельным специальностям и государственная поддержка разработки подобных обучающих систем.

В настоящее же время чаще всего в вузах используются такие единичные продукты, разработанные, как правило, для коммерческого использования в системе повышения квалификации, т. е. средств на разработку учебных курсов у самих вузов просто нет. Так, на кафедре сервиса и товароведения Поволжского кооперативного института (филиал) Российского университета кооперации используются обучающие программы «Управление оптовыми продажами», «Управление розничными продажами» и «Искусство продаж» из серии «Школа бизнеса для руководителя», с помощью которых студенты более наглядно изучают основные процессы, формы и методы торговли; взаимодействие с покупателями; методы продвижения товаров; и закрепляют изучение с помощью тестирования [7].

Использование мультимедийных технологий в обучении позволяет повысить качество и актуальность предлагаемых студентам знаний. Использование видео и аудио сопровождения, иллюстраций в виде схем, рисунков, фотографий, анимаций повышают наглядность и динамичность представленной информации, ее доступность и усвояемость. Применение мультимедиа-продуктов желательно как в преподавательской деятельности во время лекционных демонстраций, так и во время проведения семинаров. Простейшим и эффективным приемом использования мультимедийных средств является подготовка презентаций с помощью пакета Microsoft PowerPoint на всех стадиях обучения и преподавателями, и студентами.

Для формирования и развития инновационных компетенций в процессе профессиональной подготовки специалистов торговли в высшей школе необходимо не только применение инновационных технологий обучения, но и изменение содержательной части учебного материала. При преподавании *всех* специальных дисциплин надо по-

стоянно акцентировать внимание студентов на необходимость внедрения инноваций в любых сферах торговой деятельности, подчеркивая, что внедрение инновационных разработок, как правило, приводит к снижению издержек, росту производительности труда, оптимизации использования ресурсов предприятия, повышению эффективности организационных мероприятий и управленческих решений. Вследствие этого новаторы получают конкурентное преимущество и дополнительную прибыль.

Чем выше конкуренция, тем большее значение имеет возможность динамичной адаптации компании к изменениям. Повышение динамизма в работе и гибкости в принятии решений невозможно без качественных изменений во всех направлениях деятельности предприятия, т. е. инноваций в техническом, технологическом и организационно-управленческом перевооружении, обновлении форм и методов работы. Особенно важно использование инноваций и современных методов адаптации бизнеса в условиях стагнации и кризиса, когда стоит вопрос даже не о достижении конкурентных преимуществ, а об элементарном выживании. Любая остановка в развитии в этот период может привести к экономическому краху.

В процессе преподавания необходимо раскрывать типы инноваций, которые в соответствии с «Руководством Осло», являющимся основным методологическим документом Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в области инноваций, подразделяются на четыре группы [2].

Продуктовая инновация есть внедрение товара или услуги, являющихся новыми или значительно улучшенными по части их свойств или способов использования. Сюда включаются значительные усовершенствования в технических характеристиках, компонентах и материалах, во встроенном программном обеспечении, в степени дружелюбности по отношению к пользователю и в других функциональных характеристиках.

Процессная инновация есть внедрение нового или значительно улучшенного способа производства или доставки продукта. Сюда входят значительные изменения в технологии, производственном оборудовании и/или программном обеспечении.

Маркетинговая инновация есть внедрение нового метода маркетинга, включая значительные изменения в дизайне или упаковке продукта, его складировании, продвижении на рынок или в назначении продажной цены.

Организационная инновация есть внедрение нового организационного метода в деловой практике фирмы, в организации рабочих мест или внешних связях [2].

Необходимо приводить примеры реальных инноваций в торговле, взаимосвязь различных типов инноваций. Для этого желательно разрабатывать в рамках каждого курса электронные пособия, в которых были бы представлены наиболее распространенные для этого направления деятельности инновации и их взаимосвязи.

Так, производителям для завоевания потребителя и получения конкурентного преимущества необходимо создание *продуктовой* инновации путем разработки нового или усовершенствования старого товара, но для торговли этот инновационный товар может являться не только *продуктовой* инновацией, но и *процессной*, если он используется в технологических процессах торговли, или *маркетинговой*, в случае, когда торговля участвует в его продвижении. Именно торговля, являясь посредником между производством и потреблением, первой оценивает соответствие нового товара ожиданиям потребителей и перспективы выхода его на рынок, проводит работу по информированию покупателей и продвижению товара, формирует комплекс сопутствующих услуг. Например, холодильники с улучшенными характеристиками по производительности и энергопотреблению, используемые торговой компанией для хранения, демонстрации и продажи товаров (т. е. в технологических процессах) – это *процессная* инновация, т. к. в производственном процессе используются именно инновационные свойства товара. Новые же модели бытовых холодильников, работа которых основана на тех же принципах, являются для торгового предприятия *маркетинговой* инновацией, т. к. инновационные свойства товара выступают конкурентным преимуществом при продвижении товара для удовлетворения изменяющихся потребительских ценностей.

Стеллажи для выкладки товаров в торговом зале новой или усовершенствованной

конструкции, а также изготовленные из новых материалов, являются *продуктовой* инновацией, а разработка и применение новой схемы расположения этих стеллажей для повышения эффективности использования площади торгового зала является *процессной* инновацией. Усовершенствование этих же стеллажей с целью улучшения доступа покупателей к товарам является уже *маркетинговой* инновацией.

Ярким примером взаимосвязанности инноваций различного типа является цепочка инноваций, начинающаяся с использования пластиковых карточек для расчетов за приобретенные товары. Сама *услуга* «оплата пластиковой карточкой» является *продуктовой* инновацией, но для того, чтобы ее реализовать, торговому предприятию необходимо провести целый комплекс *процессных* инноваций, заключающихся во внедрении аппаратно-программных комплексов с оборудованием по сканированию карточек, доступу в Интернет, программных средств учета покупок и их оплаты. Получив информацию об объемах, частоте, структуре и других параметрах покупок, передовые торговые компании обрабатывают их опять же с помощью *процессных* инноваций в виде комплексов программных средств и получают информацию по сегментации покупателей и предпочтении отдельных сегментов, которые используют в своей деятельности для увеличения объемов продаж, что является *маркетинговой* инновацией. Для внедрения всех трех упомянутых выше типов инноваций в компании необходимо проводить перестройку организации работ, характеризующуюся *организационной* инновацией.

В целом можно отметить, что переход к инновационному образованию и подготовке конкурентоспособных специалистов, ориентированных на инновационную деятельность, является первоочередной задачей системы высшего образования России. Для этого необходимо: создавать новые и совершенствовать имеющиеся методы, технологии, приемы и средства обучения; обеспечить подготовку и переподготовку профессорско-преподавательского состава вузов; развивать и переоснащать их материально-техническую базу; оказывать государственную поддержку в разработке современных мультимедийных обучающих

VOCATIONAL TRAINING

комплексов по основным курсам профессиональной подготовки с постоянной актуализацией информации.

Библиографический список

1. Гладких И. В., Алканова О. Н. Создание и использование учебных кейсов в российском бизнес-образовании [Электронный ресурс] // Российский журнал менеджмента. 2014. – № 2. – URL: http://www.marketing.spb.ru/mr/education/teaching_case.htm (дата обращения: 10.04.2015).

2. Каменева С. У. Обучающие и контролируемые компьютерные программы как метод активизации образовательного процесса в вузе // Международная научно-практическая интернет-конференция «Инновации в торговом менеджменте»: сборник статей. – М.: Изд-во Палеотип, 2014. – С. 81–83.

3. Мащенко Т. А. Case-study как разновидность интерактивного метода обучения // Инновационные педагогические технологии в высшем образовании: материалы I Международной научно-методической конференции г. Дмитровград, 28 апреля 2009. – Дмитровград: Технический институт – филиал ФГОУ ВПО «Ульяновская ГСХА», 2009. – С. 119–121.

4. Моляникова О. Г. Мультимедиа в обра-

зовании (теоретические основы и методика использования): монография. – Красноярск: Изд-во КрасГУ, 2002. – 300 с.

5. Никишкин В. В., Панасенко С. В., Твердохлебова М. Д. Использование метода проектов при подготовке студентов по дисциплине «Интернет-маркетинг» // Инновации и инвестиции. – 2014. – № 12. – С. 178–180.

6. Руководство Осло: Рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям [Электронный ресурс]. Третье издание. Совместная публикация ОЭСР и Евростата. – М., 2006. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science_and_innovations/science/ (дата обращения: 01.03.2015).

7. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/> (дата обращения: 01.03.2015).

8. Elam E. L. R., Spotts H. E. Achieving marketing curriculum integration: A live case study approach // Journal of Marketing Education. – 2004. – № 26 (1). – P. 50–65.

9. Young M. R. Experiential learning = Hands-on + Minds-on // Marketing Education Review. – 2002. – 12 (1). – P. 43–51.

Leushina Olga Vladimirovna

Cand. Sci. (Economic), Assis. Prof. of the Department of Commerce, Marketing, Service and Advertising Siberian University of Consumer Cooperation, lov@bk.ru, Novosibirsk

FORMATION OF INNOVATION COMPETENCES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TRADE SPECIALISTS

Abstract. The article presents the need for the country's transition to innovative development and relevance of the innovation-oriented training of specialists; in the article there is the consideration of modern interactive teaching technologies that contribute to the formation and development of innovative skills of students; the article highlights the problem of changing the content of the material taught.

Keywords: innovation, innovative learning technologies, interactive methods, information and communication technologies.

Поступила в редакцию 31.03.2015

Елизарова Екатерина Юрьевна

Старший преподаватель кафедры математики и математического образования, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Elizarova-EU@yandex.ru, Нижний Новгород

КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. Сложность и многогранность проблем оценивания в сфере образования, широкое использование тестов в школьной и вузовской практике обусловили актуальность проблемы подготовки будущего учителя, владеющего теоретическими основами тестирования, имеющего представление о средствах оценивания результатов обучения, о способах измерения учебных достижений обучаемых с помощью математической обработки результатов тестирования. Отсутствие в реальной практике однозначного механизма оценивания результатов обучения на основе традиционных средств контроля приводит к субъективизму, несопоставимости оценок и, как следствие, к их девальвации. Принципиальные изменения сложившейся практики оценивания возможны только на основе перехода от субъективного оценивания к объективному измерению знаний обучаемых, к обработке результатов с помощью математических методов (системный анализ, теория больших чисел, статистические показатели) и компьютерных технологий (компьютерные программы: StatSoft Statistica, MS Excel). Анализ объекта, способов и инструментов измерения позволил выделить ключевое понятие – тестовое задание, а также связанные с ним аналитические характеристики (индекс трудности и надежности и т. п.) и геометрические способы представления и описания (форма «решаемость задания», геометрический образ задания). Применение описанных методик анализа способствует эффективности практической работы в области тестирования.

Ключевые слова: матрица ответов, индекс трудности, коэффициент корреляции, геометрический образ задания, гистограмма распределения результатов тестирования, MS Excel, StatSoft Statistica.

В последние годы большое внимание уделяется вопросам контроля знаний обучающихся, оцениванию результатов обучения как в средней школе, так и в высших учебных заведениях. Контроль результатов обучения – лишь часть учебного процесса. Главное в этом процессе – познание школьниками и студентами нового материала, усвоение его, саморазвитие, самооценка своей деятельности. В настоящее время функции образования меняются. Вместе с тем меняются формы и средства обучения. Одним из наиболее интересных современных средств оценивания результатов обучения является тест.

Составление качественных тестов представлено высококвалифицированным научно-педагогическим коллективом, которые должны в совершенстве владеть основами тестологии, уметь учитывать психологические, физиологические, возрастные и прочие особенности учащихся, хорошо представлять дальнейшую процедуру математиче-

ской статистической обработки результатов. Поэтому одной из важных задач вуза, обучающего студентов по направлению «Педагогическое образование», является подготовка специалистов в области педагогических измерений по вопросам теории и практики использования педагогических тестовых материалов в сфере образования.

Как известно, вычислительная техника с каждым годом оказывает все большее влияние на все этапы проведения тестов – от разработки и конструирования тестов до их проведения, от подсчета баллов до оперативного сообщения результатов и их интерпретации. Однако анализ целей использования компьютера при изучении тем курса, выбор программного обеспечения, отражающего содержание модулей, которое будет доступно и интересно обучаемым, позволяет констатировать, что особенно эффективным и наглядным становится применение компьютера на стадии предъявления тестов, обработки и интерпретации результатов те-

стирования.

Рассмотрим одну из методик обработки и представления результатов тестирования, проводимого при обучении студентов-математиков.

1. Построение матрицы ответов по эмпирическим данным тестирования. Получение статистических характеристик теста.

Номера или фамилии испытуемых для определенности вводим в столбец, а итоги тестирования по каждому испытуемому – в соответствующую строку. Отметим, что результаты тестирования рассматриваются по дихотомической шкале: 1 балл ставится при правильном ответе на тестовое задание, 0 баллов – при неправильном ответе.

Анализ матрицы ответов может осуществляться в двух направлениях: получение статистических характеристик при анализе матрицы по вертикали (по столбцам) и по горизонтали (по строкам).

1. Анализ матрицы ответов по столбцам.

Среди характеристик тестирования выберем следующие показатели:

– сумма (R_j) – число правильных ответов на j -е задание;

– процент выполнения задания ($R_j / n \times 100 \%$, где n – число испытуемых);

– доля правильных ответов (P_j) на j -е задание (вычисляется по формуле $P_j = R_j/n$, где n – число испытуемых);

– доля учащихся, неверно выполнивших j -е задание вычисляется по формуле $Q_j = 1 - P_j$.

Показатель Q_j является важной статистической характеристикой j -го задания, которая называется *индексом трудности*. Определение индекса трудности является обязательным требованием к тестовым заданиям. Если не известна эмпирическая мера трудности, то задание трудно назвать тестовым. Это связано с тем, что в педагогическом тесте задания должны быть упорядочены по степени возрастания трудности [1, с. 165].

Отметим, что задания, индекс трудности которых меньше 20 % или больше 80 %, либо исключаются из теста, либо дорабатываются, поскольку в первом случае тестовые задания являются легкими для большинства учащихся, а во втором случае задания окажутся слишком трудными (их решат меньше 20 % учащихся). Однако в критериально-ориентированных тестах, направленных,

например, на усвоение способов решения типовых задач, задания с высоким и низким индексом трудности могут быть оставлены в тесте. Они позволят выявить типы задач, с которыми справляются большая (меньшая) часть учащихся, и внести коррективы в процесс обучения по результатам тестирования [3, с. 32]. Таким образом, требование известной трудности задания является системообразующим признаком тестового задания.

2. Анализ матрицы по строкам.

Для анализа рассмотрим ряд характеристик:

– сумма баллов за тест для каждого испытуемого;

– средний балл (M), который равен частному суммы баллов за тест каждого испытуемого и n , где n – число испытуемых);

– мода (Mo) – наиболее часто повторяющийся элемент. Подсчитывается, например, с помощью функции «МОДА» в MS Excel от суммы баллов по каждому испытуемому в формате «=МОДА(L2:L23)»;

– медиана (Me) – значение признака у средней единицы ряда, записанного в возрастающем (убывающем порядке); значение медианы может быть найдено в табличном редакторе MS Excel с помощью функции «МЕДИАНА» в формате «=МЕДИАНА(L2:L23)»;

– Y_{\max} и Y_{\min} – это максимум и минимум значения суммы баллов по каждому испытуемому;

– размах баллов (RA), равен разности Y_{\max} и Y_{\min} ;

– процент набранной суммы баллов по отношению к максимально возможному количеству баллов;

– ранг – место каждого испытуемого. Функция «Ранг» в MS Excel может быть использована для подсчета данного признака.

На основе полученных данных определяем коэффициент трудности теста (T) как разность максимальной суммы баллов за тест и среднего арифметического значения суммы первичных баллов. Величина дисперсии (D_j) по результатам выполнения j -го задания определяется по формуле $D_j = (q_j - p_j)$ и может говорить о коэффициенте надежности гомогенного теста. Дисперсия распределения баллов за тест D_u (функция «ДИСП» в табличном редакторе MS Excel) и величина стандартного отклонения S_u (функ-

ция «СТАНДОТКЛОН» от столбца «сумма баллов» в MS Excel) определяются как мера рассеивания индивидуальных баллов за тест вокруг среднего арифметического баллов.

Одними из важных характеристик при анализе заданий теста являются коэффициент корреляции и критерий надежности теста.

Оценка надежности теста проводится по коэффициенту Кьюдера Ричардсона, вычисляемому по формуле:

$$K = \frac{m}{m-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^m p_j q_j}{D_y} \right),$$

где m – число заданий в тесте, D_y – дисперсия распределения баллов за тест [6, с. 176].

При проверке тестовых свойств заданий в качестве критерия также используется бисериальный коэффициент корреляции. Его вычисляют по формуле:

$$R_{jy} = \frac{M_1 - M_0}{S_y} \cdot \sqrt{\frac{n_0 n_1}{n(n-1)}},$$

где M_1 – среднеарифметическое по всему тесту для испытуемых, получивших 1 балл за j -е задание, M_0 – среднеарифметическое по всему тесту для испытуемых, получивших 0 баллов за j -е задание, n_1 – число испытуемых, получивших 1 балл за j -е задание, n_0 – число испытуемых, неверно выполнивших j -е задание, $n = 1, 2 \dots 20$ [6, с. 174].

Подсчитывая коэффициенты корреляции по каждому заданию, можно сделать выводы о качестве тестовых заданий. Отметим, что нижняя граница включения задания в тест составляет $R_{jy} \geq 0,2$. Чем выше значение R_{jy} , тем больше вероятность превращения задания в тестовой форме в тестовое задание. Если коэффициент корреляции равен нулю или принимает отрицательные значения, то это свидетельствует об отсутствии у задания необходимых системных свойств, присущих тестовому заданию. Если значение коэффициента находится в интервале от 0,2 до 0,5, то для решения вопроса о включении задания нужно проанализировать другие характеристики, например, меру трудности, меру корреляции с другими заданиями.

Если найти $(R_{jy})^2$ и умножить это число на 100 %, то получим значение коэффициента детерминации [1, с. 170–171].

Вычисление коэффициента корреляции между двумя заданиями теста осуществляется по формуле:

$$\Phi_{jk} = \frac{p_{jk} - p_j p_k}{\sqrt{p_j q_j p_k q_k}},$$

где p_{jk} – доля испытуемых, верно выполнивших оба задания, p_j – доля испытуемых, верно выполнивших j -е задание, p_k – доля испытуемых, верно выполнивших k -е задание, q_j – доля испытуемых, неверно выполнивших j -е задание, q_k – доля испытуемых, неверно выполнивших k -е задание.

Отметим, что $\Phi_{jk} = \Phi_{kj}$, тогда таблица результатов вычислений коэффициента корреляции в MS Excel будет симметрична относительно главной диагонали.

При анализе таблицы можно сделать выводы на основе следующего замечания: если $\Phi_{jk} < 0$, то связи между заданиями нет. В итоговом тесте стремятся к невысокому положительному коэффициенту Φ_{jk} , т. е. $\Phi_{jk} \in (0; 0,3)$. Для тематического теста характерна высокая корреляция между заданиями [8, с. 313].

Отметим, чтобы получить описательную статистику числовых переменных, можно воспользоваться программой по статистической обработке данных StatSoft Statistica (Статистика) [2]. Для этого можно щелкнуть в диалоге Basic Statistic на кнопке «Statistics...» (Статистика) значок Descriptive Statistics. Откроется диалоговое окно «Descriptive Statistics» (Дескриптивные статистики).

В группе Advanced можно выбрать следующие характеристики:

- Median (Медиана);
- Mode (Мода);
- Frequency (Частота);
- Sum (Сумма);
- Minimum (Минимум): наименьшее значение;
- Maximum (Максимум): наибольшее значение;
- Range (Размах);
- Variance (Дисперсия);
- Std. deviation (Стандартное отклонение).

II. Графическая интерпретация результатов тестирования.

Выделим формы представления результатов, доступные в режиме анализа заданий.

1. Форма «Решаемость заданий» – это карта коэффициентов решаемости по заданиям (темам) теста. Коэффициент решаемости вычисляется как отношение суммы бал-

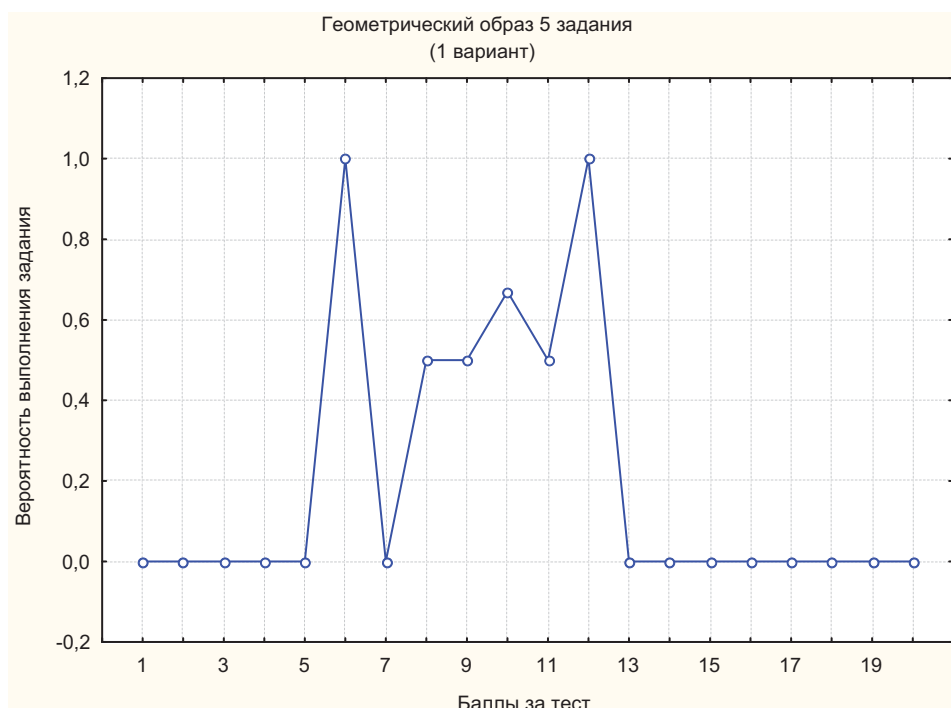


Рис. 1. Геометрический образ задания

лов по данному заданию, полученной всеми тестируемыми, к максимально возможному количеству баллов за тест. Например, максимально возможное количество баллов за тест – 20; число правильных ответов на второе задание равно 7, значит, коэффициент решаемости второго задания равен 0,35, т. е. $K_2 = 7/20 = 0,35$.

Форму «Решаемость заданий» можно представить в программе StatSoft Statistica. Для этого выделяется в таблице исходных данных строка коэффициентов решаемости заданий K_j . С помощью команды Graphs (Graphs of Block Data – Line Plot: Block Rows) на панели инструментов в программе StatSoft Statistica создаем поле с искомым графиком.

Отметим, что для большей наглядности форма «Решаемость заданий» для нескольких вариантов может быть сведена в одно графическое поле.

Анализируя форму «Решаемость заданий», можно определить номера заданий, входящих в зону «легких» и «трудных» заданий, долю заданий, составляющих зону «средних заданий».

2. Геометрический образ задания.

Для построения геометрического образа задания нужно определить вероятность выполнения каждого j -го задания как отношение числа учащихся, верно выполнивших j -е задание к числу учащихся, получивших Y баллов за это задание.

Приведем пример геометрического образа за пятого задания, построенного с помощью команд меню Graphs – Graphs of Block Data – Line Plot: Block Rows в программе StatSoft Statistica (рис. 1).

Специалисты, анализируя геометрический образ задания, дают педагогическую, тестологическую и статистическую интерпретацию [3; 4; 7; 9; 10]. Например, по рисунку 1 можно сформулировать ряд выводов:

- задание плохо сформулировано, поэтому о правильном ответе можно только догадываться, при его выполнении ошибаются и слабые, и сильные учащиеся;
- задание требует доработки для внесения большей ясности в его смысл;
- график имеет высокую крутизну, что означает высокую дифференцирующую способность задания;

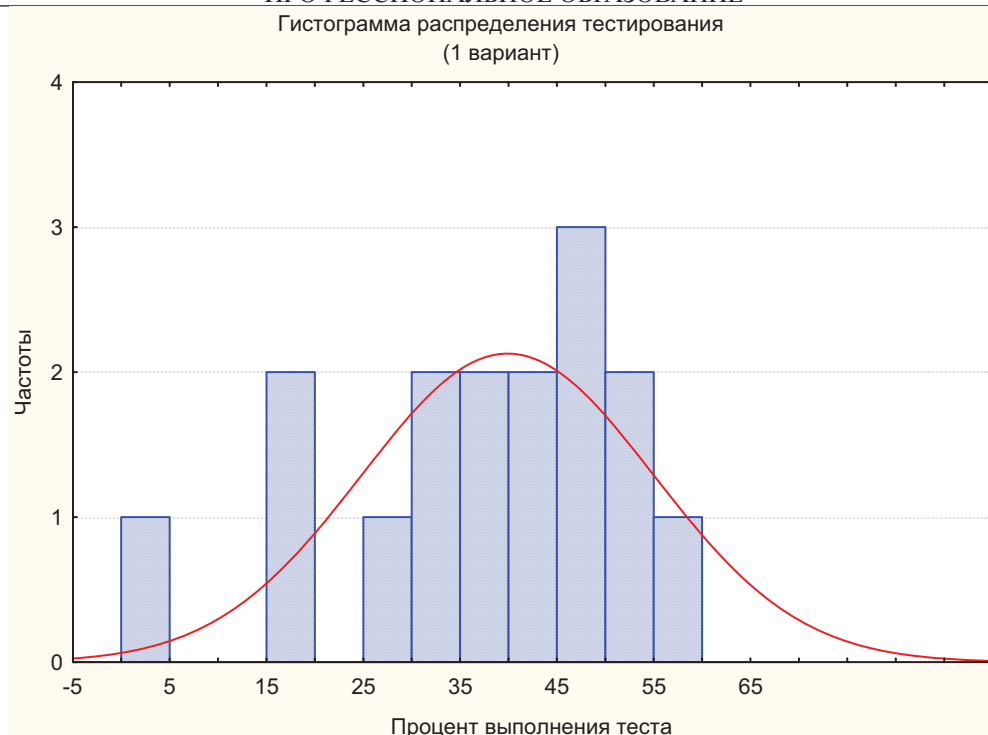


Рис. 2. Гистограмма распределения результатов тестирования

– задание средней сложности, т. к. с ним справляются учащиеся, получившие наименьшее и наибольшее количество баллов за тест.

Гистограмма распределения результатов тестирования.

Для построения гистограммы в матрице ответов выделяем столбец «процент суммы баллов по отношению к максимально возможному количеству баллов». Выбираем команды «Graphs – Histograms». После этого в разделе Variables (Переменные) устанавливаем имя столбца таблицы «%». Нажимаем кнопку «ОК». После внесения соответствующих заголовков получаем следующую диаграмму (рис. 2).

Таким образом, применение описанных методик анализа результатов тестирования при обучении студентов по направлению «Педагогическое образование» позволит сформировать у будущего учителя теоретико-методологические основы тестирования: способы обработки результатов с помощью математических методов с последующим определением характеристик точности и надежности полученных результатов. Применение компьютерных программ (на-

пример, StatSoft Statistica, MS Excel) при анализе результатов тестирования позволяет не только быстро получить статистические показатели, наглядные геометрические образы, но и соединяет теоретические знания и практические навыки студентов в едином процессе учебной деятельности.

Библиографический список

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга. – 3-е изд., доп. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Боровиков В. Statistica: искусство анализа данных на компьютере. – СПб.: Питер, 2003. – 344 с.
3. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М.: Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
4. Михайлов Д. В. Формирование смысловых эталонов и интерпретация результатов открытых тестов в системах контроля знаний // Вестник Новгородского гос. ун-та им. Я. Мудрого. – 2011. – № 65. – С. 83–87.
5. Нейман Ю. М., Хлебников В. А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. – М.: Прометей, 2000. – 168 с.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.

VOCATIONAL TRAINING

7. Сосницкий В. Н., Потанин Н. И. Вероятностный подход к анализу успеваемости студентов // Народное образование. – 2014. – № 8. – С. 734–738.
8. Чельщикова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
9. Чельщикова М. Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей. – М.: Исследовательский центр, 1995. – 245 с.
10. Steven J. Osterlind. Constructing test items: Multiple-Choice, Constructed-Response, Performance, and Other Formats. – Columbia: University of Missouri, 2004. – 221 p.

Elizarova Ekaterina Yurevna

Senior Lecturer of the Department of mathematics and mathematics education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Elizarova-EU@yandex.ru, Nizhny Novgorod

COMPUTER PROCESSING AND ANALYSIS OF TEST RESULTS FOR STUDENTS IN THE DIRECTION OF “TEACHER EDUCATION”

Abstract. The complexity and diversity of problems of assessment in education, the widespread use of tests in school and University practice, led to the urgency of the problem of training future teachers, strong theoretical foundations of testing understanding of ways of assessing learning outcomes, methods of educational measurement educational achievements of learners by means of mathematical processing of results of testing. The lack in actual practice, a clear mechanism of assessment of learning outcomes based on the traditional means of control leads to subjectivism, the non-comparability of assessments and, consequently, to their devaluation. A fundamental change in the established practice of evaluation is only possible on the basis of the transition from subjective to objective evaluation measurement of students' knowledge, to the processing of results with the help of mathematical methods of system analysis, the theory of large numbers, statistics and computer technology (computer programs: StatSoft Statistica, MS Excel). The analysis of the answers to the questions: what, what and how to measure, using what tools, how to evaluate the accuracy of the measurement, etc., allowed us to identify a key concept – test task, and the associated analytical characteristics (index of difficulty, the correlation coefficient etc.) and geometrical methods of representation and description (solutions form, geometrical image of test item, histogram of the distribution of test results). The application of the described methods of analysis and presentation of results of testing equip future teachers with modern methods and effective means of practical work in the field of testing.

Keywords: matrix of responses, the difficulty index, the correlation coefficient, geometric image of test item, the histogram of the distribution of test results, MS Excel, StatSoft Statistica.

Поступила в редакцию 30.04.2015

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.42

Агавелян Рубен Оганесович

Доктор психологических наук, профессор Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, ruben_h_ag@mail.ru Новосибирск

Агавелян Оганес Карапетович

Доктор психологических наук, профессор Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ СОСТОЯНИЙ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье приводятся основные положения технологии воздействия на детей с ОВЗ в свете психологии состояний. Авторы считают, что многие проблемы, выдвинутые в современных образовательных ФГОС, таких как коммуникативная деятельность и процессы социализации могут быть успешно решены с учетом психики детей с ОВЗ и основных положений психологии состояний.

Ключевые слова: психология состояний, дети с ОВЗ, коммуникативная деятельность.

Психология состояний изучает протекающие психические, функциональные, эмоциональные состояния, осознаваемые или неосознаваемые личностью в процессе деятельности, общения и поведения; изучает причины и следствия отрицательных, положительных, оптимальных – психических состояний; комфортных, дискомфортных, функционального комфорта – функциональных состояний; стенических, астенических, амбивалентных – эмоциональных состояний; изучает изменение состояний в развитии на всех возрастных ступенях и в профессиональной деятельности.

Психология состояний имеет основные понятия, категориальный аппарат, классификацию и структуру, принципы, виды, модальность, сущность в системе статико-динамического подхода (методы диагностики и коррекции), что позволяет расширить границы данной отрасли психологии и распространить ее на многие проблемы коррекционной психологии. Рассматривая организационные вопросы построения психологии состояний в коррекционной деятельности с детьми с ОВЗ, следует исходить из принципа системности, который обеспечивает изучение разных видов состояний.

Состояние одновременно принадлежит к системам, использование которых дает возможность реализации потенциальных

способностей и деятельностного уровня контроля для последующей коррекции состояний. Психология состояний расширяет систему принципов деятельности коррекционного психолога и педагога.

– Принцип комплексности, когда состояния психические, функциональные, эмоциональные нельзя рассматривать вне деятельности, личности и общения детей с ОВЗ. Мы исходим из того, что для оценки эффективности, продуктивности, успешности любой деятельности коррекционного психолога и педагога следует подбирать наиболее точный комплекс оценки состояний детей, учитывая все нюансы влияния внешних и внутренних факторов.

– Принцип опосредованности требует оценки психических (положительных, отрицательных, оптимальных), функциональных (комфортных, дискомфортных, функциональный комфорт), эмоциональных (стенических, астенических, амбивалентных) состояний для повышения эффективности деятельности.

– Принцип индивидуальности, когда следует ориентироваться на конкретного субъекта, находящегося в конкретной социальной ситуации, или в специфических условиях психологического напряжения; принцип коррекции вытекает из ведущей роли предметного и социального обучения в создании акту-

альной зоны ближайшего развития базовых состояний личности в деятельности.

В перспективе перед нами стоят несколько задач:

- раскрыть классификацию психических, функциональных, эмоциональных состояний;
- изучить психические состояния детей с ОВЗ в разных видах целенаправленной деятельности.

К практическим исследованиям психологии состояний следует отнести:

- значение влияния состояний на эффективность, продуктивность и успешность субъект-субъектной деятельности в системе специального образования;
- выработку психологических подходов для борьбы с отрицательными, дискомфортными, астеническими состояниями детей с ОВЗ.

Развитие новых, прикладных отраслей психологии, каждая из которых изучает какую-либо сторону психики человека в конкретных условиях, вызвано потребностью появления психологических знаний в различных областях практической психологии. К настоящему времени сформировалось много отраслей психологии, которые обусловлены запросами общества [1]. Особенности развития психологического знания зависят не только от связей психологии с другими науками, но не в меньшей степени они определяются потребностями общественной практики.

Деятельность субъекта обусловлена влиянием состояний, которые во времени, пространстве, ситуации могут рассматриваться как отдельные компоненты психики. Они должны анализироваться именно с точки зрения отражения состояния психики, как психические процессы и свойства личности субъекта в процессе выполнения деятельности. Кроме того, состояния, обуславливающие деятельность, могут нести в себе и регуляторные функции.

На основании контент-анализа психологических исследований можно выделить структурно две группы состояний, обуславливающих профессиональную деятельность коррекционных психологов и педагогов.

Неблагоприятные состояния: внутренняя дискомфортность, неуютность, раздражительность, несобранность, слабость управления действиями, сниженность волевого компонента, расторможенность эмоций,

подчиненность ситуации, состояние выраженного недовольства, негативного отношения к окружающим, затрудненность контактов, создание барьеров в отношениях; состояние близкое к конфликтности, отсутствие положительных отношений; аффективные вспышки.

Благоприятные состояния: повышенное, хорошее, радостное настроение, приподнятость, расположенность к людям; радость, восторг при достижении желаемого результата, при успехах; стремление к активной деятельности, интерес и тяга к спорту; высокая интеллектуальная работоспособность, волевые усилия. Проблемным является и процесс профессионализации, который всегда связан с базовыми состояниями человека, со степенью напряженности их проявлений в трехкомпонентной структуре. Однако следует заметить, что реализация любых состояний зависит не только от времени фиксации и деятельности воздействия, но и от ситуации, в которой находится субъект в процессе деятельности.

Эти ситуации и их изменчивость зависят от субъективных и объективных факторов. К объективным можно отнести сами условия, где формируется определенный уровень профессионализма, а к субъективным – все оттенки личностной сферы, которые, как мы знаем, связаны с состояниями [6, с. 16]. К субъективным факторам можно отнести интеллектуальный потенциал, парные составляющие состояний, такие как уверенность – застенчивость; активность – пассивность; смелость – робость; общительность – необщительность; центрированность – децентрированность и т. д. Все перечисленные факторы проявления состояний могут положительно или отрицательно воздействовать на процесс формирования деятельности. Сама оценка уровня протекания состояний в деятельности несет в себе диагностическую, прогностическую и регуляторную функции.

Проблема классификации состояний многообразна и подходы к ее решению очень сложны. Одни авторы считают, что можно поставить знак равенства между психическими процессами и состояниями, хотя номенклатура процессов и состояний часто не совпадают. Можно подразделять состояния на личностные и ситуативные, имеющие

ярко выраженные временные характеристики, протекающие глубоко и поверхностно, положительно и отрицательно воздействующие на человека и имеющие разную степень осознанности [4, с. 181–184]. При классификации состояния могут выступать как причины и как следствие, как случайные и закономерные явления, имеющие движение, развитие, процесс. Психические состояния выражают единство противоположных переживаний и к ним применим диалектический закон «отрицания отрицания». По мнению Ю. Е. Сосновиковой, «общими для различных психических состояний являются их временная, пространственная, структурная и функциональная характеристики» [4, с. 186]. При системном изучении психических состояний В. А. Ганзен предлагает разделить их на две большие группы:

– состояния, характеризующие аффективно-волевую сферу психической деятельности человека с типичными, структурными особенностями состояний типа «напряжение – разрешение», «удовольствие – неудовольствие»;

– состояние сознания, внимания, со стержневыми особенностями «сон – активация» [4, с. 189–194].

Структура состояний, представленная в работах отечественных психологов [1; 2; 4], имеет субъективные и объективные характеристики, где всегда присутствуют ситуативная и транситуативная составляющие. Основными характеристиками состояний являются доминирование, степень напряжения, эмоциональность, тонические параметры, полярность и временные характеристики.

По мнению Л. В. Куликова, в регуляции состояний следует различать три уровня: организмический, индивидуальный и личностный [1]. Связь между личностью и состоянием носит характер взаимовлияния. Триада «личность – структура – динамика состояния» представляет собой совокупность устойчивых связей, процесс преобразования личности, когда возрастные, индивидуальные, статусные и средовые изменения, подчиняясь внешним и внутренним факторам в связи с перестройкой потребностей, мотивов, ценностей, формируют саморазвитие. Состояния рассматриваются как срез динамики личности и ее интегральная характеристика, зависящая от состояния отношений,

психической сферы, статуса личности, доминирования интересов, установок и зависимостей.

Особое место занимают психические состояния. Они в некотором роде и подменяют собой всю психологию состояний. Это происходит из-за того, что при изучении психики, психических явлений чаще всего рассматривается структурное подразделение трех компонентных составляющих – психические процессы, психические свойства личности и психические состояния. Психические состояния и рассматриваются как важный компонент психики, а не как структурная единица или категория психологии состояний. Обобщая данные современной психологии по проблеме описания психических состояний, отметим, что они многомерны и выступают как система организации психических процессов, как субъективное отношение к отрицательному явлению и в роли механизма оценки отражаемой действительности. Кроме того, любые изменения внешней и внутренней среды вызывают отклик в человеке как целостности, что отражается через уровень активности, характер переживаний с переходом в новое психическое состояние. Важнейшими функциями психических состояний являются регулятивная, интегративная и адаптивная. Сама непрерывность психических состояний трактуется как отсутствие резко выраженных переходов из одного состояния в другое [4, с. 11–42].

В. А. Ганзен, В. Н. Юрченко, Ю. Е. Сосникова выделяют четыре структурных уровня психических состояний: социально-психологический, психологический, психофизиологический и физиологический [4]. Каждый из уровней имеет субъективные и объективные характеристики. Рассматривается роль психических состояний в жизнедеятельности человека, их место в психических явлениях, структура и классификация; связь психических состояний и характера; психические состояния в волевой саморегуляции человека; комфортные и дискомфортные состояния. В таком случае следует выделить психические, функциональные и эмоциональные состояния. Это будут: положительные или отрицательные состояния познавательных процессов; комфортные и дискомфортные состояния самочувствия, работоспособности субъекта; и, наконец,

стенические и астенические состояния различных настроений, настроенности воли (решительность или нерешительность), которые имеют большое значение как для интеллектуальной, так и для волевой деятельности личности педагогов и психологов при работе с детьми с ОВЗ.

Каждый человек ежедневно испытывает различные психические состояния. При одном психическом состоянии умственная или физическая работа протекает легко и продуктивно, при другом – трудно и неэффективно.

Психические состояния имеют рефлекторную природу: они возникают под влиянием обстановки, физиологических факторов, хода работы, времени и словесных воздействий (похвала, порицание и т. д.). Раскрывается три общих измерения: мотивационно-побудительное, эмоционально-оценочное и активационно-энергетическое. Психические состояния обуславливаются следующими свойствами: целостность, подвижность, относительная устойчивость [4]. Психические состояния человека можно классифицировать по следующим основаниям: личностные и ситуативные; кратковременные, затяжные, длительные; положительные и отрицательные. Сюда следует отнести психические состояния профессиональной пригодности, осознание значимости своей профессии, состояние радости от успехов в работе, состояние волевой активности.

Огромное значение для эффективности трудовой деятельности специалистов при обучении и воспитании детей с ОВЗ имеет психическое состояние профессиональной заинтересованности, для которого характерны: осознание значимости профессиональной деятельности; стремление больше узнать о ней и активно действовать в ее области; концентрация внимания. Особое значение для эффективности профессиональной деятельности имеет психическое состояние и готовность к деятельности детей с ОВЗ.

Наряду с положительными состояниями у специалиста в процессе его жизнедеятельности могут возникать и отрицательные психические состояния. Например, нерешительность может возникнуть при отсутствии у человека самостоятельности, неуверенности в себе, а также в запутанной, экстремальной ситуации. Такие условия приводят к возникновению состояния психической на-

пряженности. Чаще всего говорится о состоянии операционной (деловой) напряженности, т. е. напряженности, которая возникает как результат сложно выполняемой деятельности и эмоциональной напряженности, вызванной экстремальными условиями.

Психические состояния продолжают в течение нескольких часов, дней или недель. К ним относят следующие состояния: бодрость или подавленность, любознательность, эйфория, скука, озадаченность, любопытство, изумление, удивление, решительность, сосредоточенность, уверенность, усталость, раздражительность, рассеянность, пассивность, активность и ряд других состояний [3].

Психические свойства, состояния и процессы тесно взаимосвязаны и могут переходить одни в другие. Свойства темперамента и психические процессы, например, определяют то или иное психическое состояние, а состояние, проявляясь, может стать склонностью, привычкой или чертой характера. Состояния бодрости и активности обостряют внимание и ощущение, подавленность и пассивность ведут к рассеянности, поверхностному восприятию и вызывают преждевременную усталость. Да и психические процессы могут включаться один в другой, например, ощущение возбуждает внимание и мышление, восприятие сопровождается представлениями и воображением, эмоции могут вызывать или подавлять волевые усилия.

По нашему мнению, даже это краткое изложение новых подходов в современной коррекционной психологии и педагогике позволит иначе взглянуть на проблему воспитания детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Куликов Л. В. Психология настроения. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – 225 с.
2. Пискун О. Ю. Психолого-педагогические условия коррекции эмоционально-волевого развития выпускников с нарушением слуха // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 142–148.
3. Платонов К. К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
4. Психические состояния. Хрестоматия. – СПб.: Издательство Питер, 2000. – 512 с.
5. Стоунс Э. Психопедагогика. – М.: Педагогика, 1984. – 481 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

6. Экспериментальная и прикладная психология / под ред. А. А. Крылова. – Л.: ЛГУ, 1981. – 165 с.

7. *Jaclyn E. Barnes, Barbara W. Boat, Frank W. Putnam, Harold F. Dates, Andrew R. Mahlman* Ownership of High-Risk (“Vicious”) Dogs as

a Marker for Deviant Behaviors Implications for Risk Assessment [Электронный ресурс] // *Journal of Interpersonal Violence*. – 2006. – Vol. 21, № 12, December. – P. 1616–1634. – URL: <http://jiv.sagepub.com> (дата обращения: 15.10.2014).

Agavelyan Ruben Ogenesovich

Dr. Sci. (Psychol.), Prof. of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, ruben_h_ag@mail.ru, Novosibirsk

Agavelyan Ogenes Karapetovich

Dr. Sci. (Psychol.), Prof. of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, ruben_h_ag@mail.ru, Novosibirsk

QUESTIONS OF PSYCHOLOGY STATES IN SPECIAL EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Abstract. The article describes the main provisions of the exposure of children to HIA in the light of psychology states. The authors believe that many of the problems put forward in modern educational GEF, such as communicative activities and socialization processes can be successfully resolved with the psyche of children with HIA and the basic provisions of Psychology states.

Keywords: psychology of states, children with HIA, communicative activity.

Поступила в редакцию 25.04.2015

Кетриш Евгения Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Российский государственный профессионально-педагогический университет, evgeniya.ketrish@rambler.ru, Екатеринбург

О ПРОБЛЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Анализируются вопросы, касающиеся внедрения инклюзивного образования в РФ, в том числе сложности, с которыми приходится сталкиваться детям с ограниченными возможностями и их родителям при получении образования. Подробно рассматриваются причины возникновения различных барьеров на пути развития инклюзивного образования, а также ставится проблема подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта для работы в новых для них условиях и раскрываются требования к личностным и профессиональным качествам педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Отмечается, что ключевую роль в изменении отношения общества к детям с различными нарушениями в первую очередь будет играть квалифицированно обеспеченная информированность общества в целом и, главным образом, родителей таких детей, а также постоянный опыт непосредственного взаимодействия представителей так называемого «нормального» общества с «особыми» детьми и семьями, где есть ребенок с особыми потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, специалисты в сфере физической культуры и спорта.

Образовательная интеграция детей с особыми потребностями – это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Новый подход к организации образования таких детей вызван к жизни множеством причин, которые можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигшего определенного уровня экономического, правового и культурного развития. Интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование [3].

Рождению ребенка с нарушениями в физическом и интеллектуальном развитии в существующих в мире сообществах придается (и придавалось) различное значение. Даже в одном обществе это событие может иметь множество значений, обусловленных субкультурными представлениями, стереотипами, ценностями, которые варьируются как исторически, так и географически.

J. Newman полагает, что «отношение к людям с нарушениями и социальная политика

по отношению к ним формируются в результате исторических процессов». Он отмечает, что «эти процессы направляются философскими понятиями утилитаризма, гуманизма и прав человека. Эти понятия были частью западной культуры с древних времен и продолжают формировать ее политику и общественную мораль и в наше время» [7, р. 5].

Необходимо отметить, что в настоящий момент в России «значительная часть родителей нормально развивающихся детей не принимает идеи о возможности включения детей с инвалидностью в обычные школы и детские сады и выступает против инклюзии» [4, с. 42]. Так, например, исследование, касающееся отношения школьников с нормальным развитием к людям с особыми потребностями, проведенное А. Ю. Пасторовой, показало, что с возрастом показатели эмпатии и принятия людей с особыми потребностями у учащихся снижаются, и «это наглядная иллюстрация того, что разделение людей на “инвалидов” и “не инвалидов” негласно усваивается школьниками, несмотря на то, что преподаватели проводят “уроки доброты”, рассказывают на классных часах о толерантности, а по телевидению идут замечательно снятые социальные ролики» [4, с. 43–44]. Соответственно, можно выска-

зять предположение, что дети перенимают сегрегационные установки и стереотипы по отношению к людям с ограниченными возможностями у взрослых, и такие установки на протяжении школьного возраста успешно закрепляются в их сознании.

На наш взгляд, такое отношение к детям с ограниченными возможностями связано главным образом с тем, что на протяжении долгого времени эти дети были изолированы от общества, будучи замкнутыми в особом социуме, в особых социальных, более того, государственных институтах.

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что не существует единственно верного варианта, которого следует придерживаться, в том числе и родителям детей с ограниченными возможностями. Даже инклюзивное образование не всегда и не для всех «особых» детей является лучшим решением. Примером тому могут служить дети, которым был поставлен диагноз «ранний детский аутизм», и дети с расстройствами аутистического спектра. Поскольку главными симптомами при данном синдроме являются нарушение социального взаимодействия и нарушенная взаимная коммуникация, такие дети редко могут вписаться в условия не только общеобразовательных школ, но даже и специальных образовательных учреждений. Следовательно, для них необходимо искать какие-то другие варианты взаимодействия с социумом.

Обычное образование нацелено на здоровых детей, включает в себя обычных педагогов и общеобразовательные школы. Специальное образование включает работу с особыми детьми, под них подстраиваются и школа, и педагоги. Интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подстраивает специального ребенка к обычному образованию. И, наконец, инклюзивное образование, воспринимая ребенка таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования. Этот вид образования предполагает несколько вариантов реализации: классический вариант посещения учебного заведения учащимся с ограниченными возможностями здоровья, надомное, дистанционное обучение [6].

Возвращаясь к проблеме инклюзивного образования в России, необходимо заметить, что эффективность его внедрения зависит,

прежде всего, от подготовки квалифицированных педагогических кадров, осознающих социальную значимость своей профессии, обладающих высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, знающих возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, умеющих реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды [5].

Ю. В. Шумиловская в своем исследовании проводит многоуровневый анализ причин возникновения различных барьеров на пути развития инклюзивного образования и выделяет следующие уровни.

1. Макроуровень. Основными барьерами этого уровня для развития образовательной инклюзии являются: несовершенство федерального законодательства в отношении детей инвалидов; несоответствие его международным нормам, отсутствие федерального закона о специальном образовании, в котором бы четко определялись правовые основы института инклюзивного образования и принципы механизма создания экономических условий для реализации инклюзивных подходов в образовании лиц с особыми образовательными потребностями.

2. Мезоуровень. На этом уровне основными барьерами на пути развития инклюзии в образовании являются: наличие культурных стереотипов в отношении людей с ограниченными возможностями; неготовность сложившейся системы образования отвечать индивидуальным потребностям каждого ребенка; отсутствие специальных стандартов образования и вариативных программ для обучения лиц с особыми образовательными потребностями; отсутствие законодательно закрепленной возможности проводить обучение «особых» учащихся по индивидуальному плану, который позволяет использовать адаптированную к специальным образовательным потребностям того или иного учащегося стандартную образовательную программу и применять в обучении компетентный подход; отсутствие программ по сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общем образовательном учреждении.

3. Микроуровень. Этот уровень барьеров на пути развития инклюзивных подхо-

дов в образовании связан с деятельностью конкретных организаций и специалистов, отдельных людей. Для инклюзивного образования – это уровень психологического принятия преподавателями образовательных учреждений самой возможности совместного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, их профессиональные установки, стереотипы и действия по отношению к учащемуся с ограниченными возможностями здоровья [6].

А подготовка специалистов в сфере физической культуры к работе в условиях инклюзивного образования затруднена, в свою очередь, проблемой средовых «барьеров» (выбор учебного материала, соответствующего интересам и возможностям всех учащихся класса; повышенное психологическое напряжение педагога; сложности общения школьников с особыми образовательными потребностями как со здоровыми сверстниками, так и с педагогом и др.). Кроме этого, специалист по физической культуре и спорту работает в условиях повышенного психологического напряжения, т. к. в значительной степени усложняются выполнения требования обеспечения безопасности занятий физическими упражнениями для всех участников образовательного процесса, т. к. педагогу необходимо больше внимания уделять детям, имеющим отклонения в состоянии здоровья [2].

Предполагается, что детям с особенностями развития сегодня не обязательно обучаться в специальных учреждениях: в обычной общеобразовательной школе они не только могут получить более качественное образование, но и успешно адаптироваться к жизни, реализовать потребность в эмоциональном и физическом развитии. К сожалению, практика показывает, что вопрос об организации процесса развития и обучения «особых» детей в массовой школе до сих пор остается открытым. Связано это не только со спецификой методик, но и с неподготовленностью кадров, формирующих инклюзивную образовательную среду, оказывающих коррекционную и психологическую поддержку учащимся с особыми образовательными потребностями. Специалисту по физической культуре и спорту в реализации инклюзивного подхода в образовании отведена одна из ведущих

ролей, поскольку занятия физической культурой, на наш взгляд, играют приоритетную роль в социальной адаптации инвалидов, стимулируя их к установлению контактов с окружающим миром [5].

Необходимо отметить, что в системе мер социальной защиты детей с ограниченными возможностями здоровья наиболее эффективными являются реабилитация и социальная адаптация средствами физической культуры. У лиц с отклонениями в состоянии здоровья физическая культура направлена на развитие основных физических качеств, повышение функциональных возможностей организма, становление, сохранение и использование оставшихся телесно-двигательных качеств; формирование комплекса специальных знаний. Помимо данных положительных влияний, инклюзивные уроки физической культуры имеют еще ряд преимуществ. «Особые» дети получают доступный пример для двигательного подражания; формируется способность к преодолению физических и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни; осознается необходимость своего личного вклада в жизнь общества; появляется желание улучшать свои физические кондиции. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья важно осознать, что он может общаться на равных со здоровыми, понять, какие качества нужны для общения с другими детьми, снять налет иждивенчества и преодолеть желание самоизоляции, убедиться в собственном физическом потенциале. Несомненно, положительный опыт таких уроков выносят и здоровые дети. Для них эти уроки – это новые навыки общения и развития эмоциональной сферы, преодоление эгоистических установок или комплекса превосходства. Это принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья как равного, проявление чувства ответственности за другого человека, осознание важности адекватной помощи в ситуации, когда она действительно необходима. Участвуя совместно в образовательном процессе, здоровые дети и дети-инвалиды учатся толерантному отношению друг к другу [1].

Таким образом, инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, которые должны ясно понимать

сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды. Одним словом, педагог должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационного образовательного процесса.

Более того, как справедливо отмечает Н. Н. Малофеев, подлинная интеграция предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика с особыми потребностями. Перемещение же ученика из специальной школы, имеющей все необходимое оборудование, а главное – штат квалифицированных специалистов, в неприспособленную для него общеобразовательную школу не имеет ничего общего с интегративным подходом к организации образования, соответствующего возможностям и особым потребностям ребенка [3].

Библиографический список

1. Дзоз В. А., Трифионов С. И., Чеснокова Г. С. Организация инклюзии в системе непрерывного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 233–238.

2. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура и социальная интеграция инвалидов // Материалы Конгресса «Человек и здоровье» (СПб. 1–4 декабря 1998 г.) – СПб.: Питер, 1998. – С. 99–100.

3. Емельянова Т. В., Александров Ю. М. Теоретические аспекты готовности специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования // Вектор Науки ТГУ. – 2013. – № 3. – С. 420–423.

4. Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна [Электронный ресурс] // Альманах института коррекционной педагогики. – 2007. – № 11. – URL: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-11/pochemu-integraciya-obrazovanie-zakonomerna> (дата обращения 26.03.2015 г.)

5. Пасторова А. Ю. Как делятся люди? // Синдром Дауна XXI век. – 2013. – № 2. – С. 42–46.

6. Соломин В. П. Применение специалистами по физической культуре гуманитарных технологий в условиях инклюзивного образования // Адаптивная физическая культура. – 2010. – № 4. – С. 15–17.

7. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Шуя: Шуйский гос. пед. ун-т, 2011. – 26 с.

8. Newman J. Handicapped persons and their families: Philosophical, historical, and legislative perspectives // The family with a handicapped child (2nd ed., P. 1–26) / M. Seligman (Ed.). – Boston: Allyn & Bacon, 1991. – P. 2–4.

Ketrish Evgeniya Valeryevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of the Theory and Methods of Physical Education Russian State Vocational Pedagogical University, evgeniya.ketrish@rambler.ru, Ekaterinburg

ON THE ISSUE OF INCLUSIVE EDUCATION IN PHYSICAL EDUCATION

Abstract. Analyzes the issues relating to the implementation of inclusive education in the Russian Federation, including the difficulties faced by children with disabilities and their parents in education. The detailed review of the causes of the various barriers to the development of inclusive education, as well as raise the problem of training in the field of physical culture and sport to work in the new conditions and requirements to reveal personal and professional qualities of the teachers working in the conditions of inclusive education. It is noted that a key role in changing societal attitudes towards children with various disorders, primarily to play skillfully create awareness of society as a whole, and mainly the parents of these children, as well as ongoing experience of direct interaction between representatives of the so-called “Normal” society “special” children and families with a child with special needs. education.

Keywords: inclusive education, children with limited opportunities of health, experts in the sphere of physical culture and sport.

Поступила в редакцию 30.03.2015

Мога Николай Данилович

Кандидат педагогических наук, инструктор по физической культуре и ЛФК, специализированное дошкольное учреждение санаторного типа для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата № 248, toga2005@mail.ru Одесса, Украина

АДАПТИВНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация. В статье рассмотрены методологические основы программы адаптивного физического воспитания и оздоровления детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) Н. Н. Ефименко и Н. Д. Моги. Охарактеризованы основные содержательные блоки программы с целью и основными задачами, а также их дальнейшим методическим обеспечением. Описаны различные (включая инновационные) формы, средства и условия реализации двигательного развития детей с нарушением ОДА с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и специфики их развития. Описаны основополагающие аспекты организации адаптивного физического воспитания детей, имеющих легкую и среднюю степень двигательных нарушений.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, программа, физическая абилитация, адаптивное физическое воспитание, двигательные нарушения, классификация.

Сегодня в теории и практике коррекционной работы, ориентированной на физическое развитие детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА) наиболее продуктивной признается методика коррекции двигательных нарушений, которая основывается на выполнении физических упражнений в положении лежа, сидя, и с дальнейшим постепенным переходом к вертикальному положению с последующим усложнением двигательных режимов, в положение стоя, потом к ходьбе и бегу. Это позволяет последовательно развивать у детей комплекс двигательных качеств и способностей, необходимых для их дальнейшего физического развития и социальной адаптации (Глен Доман, Н. Н. Ефименко, Б. В. Сермеев и др.).

Опыт и результаты научных исследований свидетельствуют о том, что эффективность коррекционно-развивающих методик в работе с детьми, имеющими нарушения ОДА, может быть значительно улучшена за счет применения специальных программ физического воспитания и лечебной физической культуры (ЛФК) (Р. Д. Бабенкова, С. А. Бортфельд, В. И. Дикуль, С. П. Евсеев, В. В. Кудряшов, А. М. Лапутин, Е. М. Мاستюкова, И. А. Мякишева, В. В. Польский, В. В. Текорюс, К. А. Семенова, С. А. Холодов, А. Е. Штеренгерц и др.). Однако указанные методики коррекционной работы, не адаптированные к детям раннего и дошколь-

ного возраста, недостаточно учитывают их индивидуальные возможности, которые связаны с нарушениями ОДА и обусловлены разными формами и степенью двигательных нарушений.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования, принятым в Российской Федерации, содержание общей образовательной программы дошкольного образовательного учреждения должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности, которые представлены в пяти образовательных областях: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития [8].

На основании современных знаний по проблеме адаптивного физического воспитания (АФВ), обобщения передового отечественного и мирового опыта, а также перспективных тенденций в области специальной педагогики при написании программы развития дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата мы руководствовались следующими принципиальными положениями.

1. *Охват всего возрастного диапазона дошкольного детства от рождения до семи лет* – это позволяет значительно повысить эффективность физической абилитации, поскольку данный возраст является наиболее поддающимся максимальной коррекции и восстановлению. Также это позволит уви-

деть всю перспективу осуществления поставленных целей и задач в их динамике.

2. *Реализация основных принципов организации АФВ детей, имеющих легкую и среднюю степень двигательных нарушений*, которые могут самостоятельно или с незначительной помощью взрослого передвигаться и обслуживать себя.

3. *Осуществление оптимального объединения потенциальных возможностей АФВ (педагогический аспект) и лечебной физической культуры (ЛФК) (медицинский аспект)*. Отдавая должное органической связи этих двух направлений, необходимо достаточно четко распределять задачи в педагогическом и медицинском аспектах. Это означает, что возможно распределение групп задач (медицинского и педагогического направления) в зависимости от степени выраженности двигательных нарушений и динамики результатов коррекции.

4. *Положительное влияние двигательной игровой активности детей на другие важные направления их развития (познавательное-речевое, художественно-эстетическое, социально-личностное) в процессе коррекционно-восстановительных мероприятий*. В связи с этим определены конкретные задачи, формы, средства и методы, которые выходят за рамки только двигательной абилитации и направлены на общее развитие личности ребенка с ДЦП или другими двигательными нарушениями [7].

5. *Осуществление классификации типичных двигательных нарушений при различных уровнях локализации очага поражения центральной и (или) периферической нервной системы – церебральный (черепно-мозговой) тип, цервикальный (шейный) тип и люмбальный (поясничный) тип*, а также их комбинаций (церебрально-цервикальный, цервикально-люмбальный, церебрально-цервикально-люмбальный) [3].

Цель адаптивного физического воспитания детей с нарушениями ОДА – создание на основе использования потенциальных возможностей адаптивного физического воспитания предпосылок для наиболее эффективной бытовой, учебной, трудовой, семейной и социальной адаптации таких детей к реальным условиям жизни, их успешной интеграции (инклюзии) в окружающую среду [7; 9].

Достижение поставленной цели требует решения определенных блоков задач.

I. *Общеоздоровительные (профилактические) задачи:*

- увеличивать устойчивость и сопротивляемость организма детей к неблагоприятным факторам внешней и внутренней среды;
- всесторонне расширять биологические возможности организма;
- формировать культурно-гигиенические навыки;
- обучать детей основам здорового образа жизни;
- знакомить с основными навыками безопасной жизнедеятельности.

II. *Двигательные лечебно-восстановительные задачи:*

- коррекция неправильных положений ОДА (отдельных конечностей, отделов позвоночника, стоп, а также скелета в целом);
- нормализация тонуса мышц и сбалансирование состояния мышц-антагонистов;
- общая релаксация (расслабление) скелета и отдельных спастических мышечных групп;
- преодоление слабости (гипотонии, гипотрофии) отдельных мышечных групп;
- преодоление общей (диффузной) мышечной гипотонии;
- улучшение подвижности в суставах (профилактика возникновения контрактур и их разработка);
- сенсорное обогащение: улучшение мышечно-суставного чувства (кинестезии) и кожных (тактильных) ощущений;
- снижение (преодоление) гиперкинезов (непроизвольных насильственных движений);
- формирование компенсаторной гипертрофии отдельных мышечных групп (усиление развития тех мышц, которые должны взять на себя функции отсутствующей, парализованной или ослабленной мышцы, конечности);
- преодоление недостаточности в деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем;
- формирование антигравитационных (направленных против действия силы тяжести) и вестибулярных (повороты, наклоны, кручение, переворачивание, качание) реакций;
- формирование полноценных опорных реакций верхних конечностей, таза и нижних конечностей;

– развитие статической и динамической устойчивости (равновесия);

– формирование чувства «схемы собственного тела» (туловища и конечностей как единой скелетной системы), а также ориентировки в окружающем мини-, и макропространствах.

III. *Двигательные коррекционные задачи* делятся на следующие подгруппы.

1. Для новорожденных, которые не держат голову, не переворачиваются со спины на живот, не сидят, не стоят, не ходят, необходимо осуществлять биологическую программу раннего двигательного развития ребенка в норме [5].

2. В тех случаях, когда ребенок овладевает обязательной программой раннего двигательного развития, дальнейшая работа по АФВ должна быть направлена на освоение основных двигательных режимов (ОДР), к которым относятся: лежачий, ползательный, сидячий, стоячий, ходьбовый, лазательный, беговой, прыжковый. Первые пять ОДР являются обязательными, поскольку именно от их освоения зависит успешность адаптации детей к условиям существования. Лазательный, беговой и прыжковый режимы можно назвать *вариативными*. В зависимости от формы и степени выраженности двигательных нарушений ребенок должен овладеть максимально возможным для себя ОДР.

IV. Исходя из того что в большинстве случаев нарушения двигательной сферы сопровождаются вторичными нарушениями в развитии (речи, психики, интеллекта, слуха, зрения, эмоционально-волевой сферы и др.), представляется целесообразным предусмотреть планирование специальных коррекционных задач.

1. *Развитие речи через движения:*

– функциональное стимулирование центральной нервной системы (включая речевые центры головного мозга);

– улучшение кровообращения и энергообеспечения очага поражения нервной системы с помощью специальных физических упражнений;

– стимулирование рецепторов кожи, суставов и мышц предплечий, лучезапястного сустава и ладоней (особенно правой руки) для активизации возбуждения речевых центров полушарий головного мозга;

– активизация речевого развития ребенка

физическими упражнениями в мелкой моторике (пальчиковая гимнастика);

– сопровождение движений соответствующими звуками и речью;

– внедрение сюжетности в двигательную логопедическую коррекцию;

– формирование положительной эмоциональной составляющей при выполнении движений с элементами логопедической коррекции;

– развитие общей и мелкой координации мышц туловища, верхних и нижних конечностей (двуручная и двуножная координация), пальцев рук («театр жеста»);

– формирование навыков общего расслабления тела и конечностей;

– использование музыки в двигательной активности детей для коррекции речевых нарушений («музыкотерапия»);

– формирование дыхательной функции – звукопостроения и т. д.

2. *Улучшение зрительных функций (или частичная компенсация) посредством двигательной активности:*

– улучшение общего тонуса ЦНС (включая зрительные центры головного мозга);

– усиление кровоснабжения и питания органов зрения;

– совершенствование функции слуха (как компенсирующей сенсорной системы);

– тренировка ориентирования ребенка с недостатками зрения в малом и большом пространствах;

– формирование ручных и ножных зрительно-опорных реакций (при падениях);

– развитие ручной предметно-манипулятивной деятельности;

– акцентированное развитие статического и динамического равновесия.

3. *Коррекция и компенсация функций слухового анализатора (при наличии тугоухости или глухоты) благодаря специально организованной двигательной деятельности:*

– общетонизирующее влияние циклических физических упражнений на ЦНС (включая слуховые центры головного мозга);

– улучшение кровоснабжения и питания органов слуха;

– ритмизация двигательной деятельности (ритмотерапия);

– использование музыкальной терапии (музыкотерапия);

– расширение возможностей зрительной

системы у ребенка с недостатками слуха (увеличение «поля зрения», улучшение «визуального внимания» и т. д.);

– использование театра мимического и жестового диалога;

– формирование совместной координации в двигательных, звуковых, ритмических, музыкальных, тактильных, кинестетических и зрительных проявлениях.

4. Развитие познавательной деятельности детей с задержкой психического развития (ЗПР), имеющих легкую и умеренную степень интеллектуальных нарушений, средствами адаптивного физического воспитания:

– формирование с помощью специально организованных двигательных действий пространственных, временных представлений (дальше – ближе, выше – ниже, слева – справа, сзади – спереди, длиннее – короче, толстый – тонкий, маленький – большой, отношений «над – под», «перед», «рядом» и др.);

– изучение посредством двигательной предметно-манипулятивной деятельности физических и других свойств имеющихся материалов (гладкий – шершавый, плотный – пористый, мягкий – твердый, холодный – горячий и др.);

– ознакомление с назначением различных предметов (устройств) и формирование на этой основе элементов «орудийной» логики (для чего и как применяется тот или иной предмет);

– развитие с помощью специальных двигательных действий, игр и эстафет математических представлений (сколько, много-мало, больше-меньше, операций сложения, вычитания, анализа, синтеза, геометрических форм), а также внимания, логики, памяти, наблюдательности и т. п.

V. Наряду с вышеперечисленными задачами АФВ дошкольников предусматривает культурно-воспитательные задачи:

– воспитание у детей необходимых личностных качеств;

– воспитание эстетических норм и вкусов;

– формирование эмоционально-чувственной и волевой сферы ребенка: коррекция эмоционального состояния; закрепление и стабилизация положительных эмоциональных форм; выработка правильных (соответствующих) эмоциональных реакций на различные повседневные ситуации; фор-

мирование тесной связи между эмоциями и двигательной активностью; воспитание правильного отношения ребенка с ДЦП к своему состоянию, другим детям с церебральным параличом, родственникам, преподавателям противоположного пола, здоровым сверстникам и жизни в целом.

В соответствии с общей целью адаптивного физического воспитания дошкольников с нарушениями ОДА, и конкретизацией задач для ее достижения нами предлагается универсальная модель всей системы работы с данной категорией детей, в которую входят следующие компоненты [4].

1. Мониторинг особенностей физического развития, двигательной подготовленности детей и классификация имеющихся двигательных нарушений (диагностика) [2].

2. Разработка на основе полученных данных (для одного ребенка или типологической группы детей) перспективных коррекционных программ по их двигательной абилитации (планирование).

3. Организация адаптивного физического воспитания: выбор форм, методов, средств и вариантов физической абилитации, а также материально-техническое обеспечение (МТО) залов, групповых комнат и площадок необходимым физкультурным оборудованием, тренажерами и инвентарем (содержание) [6].

4. Осуществление управления адаптивным физическим воспитанием детей и контроля над ним. Сочетание возможностей физической культуры с другими лечебно-восстанавливающими (массаж, ортопедические техники, физиотерапия, гидрокинезотерапия, медикаментозное лечение) и коррекционно-развивающими (формирование сенсорики, развитие речи и интеллекта, психотерапия) мерами [2].

Благодаря результатам мониторинга педагог приступает к составлению двигательных коррекционных программ с учетом определенных аспектов [5]. При этом необходимо осуществление принципа индивидуализации. При реализации принципа индивидуализации необходимо учитывать следующее:

- 1) особенности соматического развития;
- 2) особенности двигательного развития;
- 3) особенности психического развития;
- 4) степень интеллектуального развития;
- 5) состояние сенсорной сферы;
- 6) особенности речевого развития;

- 7) возрастные особенности ребенка;
- 8) гендерные особенности развития;
- 9) другие сопутствующие синдромы (гидроцефальный, гипертензионный, судорожный, сердечная недостаточность и др.).

С учетом реализации принципа индивидуализации в коррекционной двигательной программе для ребенка или типологической группы детей с одинаковыми двигательными нарушениями должны быть определены:

1) *актуальная цель* коррекционного процесса, а также необходимые для ее решения задачи;

2) *направленность коррекционного процесса* (с акцентом на расширение диапазона движений или повышение эффективности уже усвоенных);

3) *продолжительность программы* (на квартал, полугодие, год, несколько лет);

4) *динамика коррекционных мероприятий* (выбор общего двигательного режима, форм занятий, их объем и интенсивность);

5) *последовательность коррекционных воздействий*, программ по физическому воспитанию, ЛФК, физиотерапии, массажу, ортопедии и др.;

6) *этапность проведения коррекции* двигательного развития ребенка (какие двигательные действия осваивать сначала, а какие позже и т. д.) [1];

7) *разработка перспективной коррекционной программы* двигательного развития ребенка (или детей типологической мини-группы) – общий предварительный план-схема, в котором кратко представлено то, чем именно ребенок должен овладеть, какие этапы для этого нужно пройти и в какой последовательности, их предполагаемая продолжительность, интенсивность коррекционных мероприятий (форм занятий). Это стратегия коррекционного процесса;

8) *индивидуализированные методические рекомендации* по практической реализации отдельных положений перспективной коррекционной программы для одного ребенка или типологической подгруппы детей (тактика коррекционного процесса).

В зависимости от степени двигательных нарушений, их устойчивости, сроков начала коррекции, ее продолжительности и эффективности методическое наполнение комплексной коррекционной программы постепенно трансформируется в соответствии

с этапностью работы. Нами выделяется 3 этапа: лечебно-оздоровительный, коррекционно-развивающий и адаптивно-поддерживающий.

Лечебно-оздоровительный этап (от раннего и до младшего дошкольного возраста) – это максимальное восстановление морфофункционального статуса ребенка (нервной системы, сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной, иммунитета, скелета, мышц, сухожилий, суставов и т. д.), а также выполнение минимальной биологической программы двигательного развития здорового ребенка первого года жизни: от активного удержания головы в положении лежа на животе к самостоятельной ходьбе без поддержки взрослого.

На *коррекционно-развивающем этапе* (младший дошкольный возраст и до среднего школьного возраста) педагог должен решать две стратегические задачи:

а) *развивать у ребенка комплекс двигательных качеств* (силу, гибкость, точность, координацию, равновесие, быстроту и выносливость);

б) *формировать относительно правильные умения и навыки в основных движениях* (лежание, ползание, сидение, стояние, ходьба, лазание, бег, прыжки) и *прикладных двигательных действиях* (бытовых, учебных и социальных).

Эти направления создают единую коррекцию физического развития ребенка.

На *адаптивно-поддерживающем этапе* осуществляется ориентация адаптивного физического воспитания в большей мере на приспособление (адаптацию) ребенка к своим двигательным нарушениям с целью усовершенствования индивидуальных способов, приемов, навыков в различных актуальных видах двигательной деятельности (одевании-раздевании, передвижении, гигиенических процедурах, учебных и трудовых действиях, социальных проявлениях). Причем необходимо добиваться того, чтобы эффективность жизненно необходимых двигательных действий достигала того уровня, который обеспечил бы ребенку с нарушениями ОДА возможность относительно равноправно реализовываться в жизни рядом со здоровыми сверстниками.

Коррекция двигательных нарушений у дошкольников предусматривает посто-

янный мониторинг динамики физического развития детей и их двигательной подготовленности, осуществляемый педагогами и медиками. Это позволяет вносить в коррекционные программы своевременные соответствующие изменения форм, вариантов, средств, методов работы, материально-технического обеспечения с целью их улучшения, а следовательно, осуществлять управление адаптивным физическим воспитанием детей с нарушениями ОДА и влиять на его качество.

Библиографический список

1. *Бойко В. В.* Целенаправленное развитие двигательных способностей человека. – М.: Физкультура и Спорт, 1987. – 144 с.
2. *Ефименко Н. Н., Сермеев Б. В.* Содержание и методика занятий физической культурой с детьми, страдающими ДЦП. – М.: Советский спорт, 1991. – 54 с.
3. *Ефименко М. М.* Нові підходи до класифікації рухових порушень у дітей // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19, у 2 ч., ч. 2. – С. 281–290.
4. *Ефименко М. М.* Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату: монографія. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. – 356 с.
5. *Ефименко Н. Н.* Комбинированные типы двигательных нарушений у детей, рожденных при помощи кесаревого сечения // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы IV Междунар. науч.-практ. семинара (18 апр. 2013 г., Барановичи, Респ. Беларусь). – Барановичи, 2013. – С. 241–245.
6. *Ефименко Н. Н.* Физическое развитие ребенка в дошкольном детстве: Театр физического воспитания и оздоровления дошкольников: методические рекомендации. – М.: Дрофа, 2014. – 288 с.
7. *Мого Н. Д.* Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом: дис. ... канд. пед. наук. – Одесса, 2007. – 250 с.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва. – URL: www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 15.02.2015).
9. *Ряписова А. Г., Чепель Т. Л.* Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 226–233.
10. *Hadden K. L., Baeyer C. L.* Global and specific behavioral measures of pain in children with cerebral palsy // Clin J Pain. – 2005, Mar-Apr., 21 (2). – P. 140–146.
11. *Miller G.* Cerebral Palsies: An Overview // The Cerebral Palsies consequences and management. – Boston: Butterworth-Heines, 1998. – 135 p.

Moga Nikolai Danilovich

Cand. Sci. (Pedag.), instructor in pedagogical sciences and therapeutic physical training, physical education and therapy instructor, special preschool for children with disabilities of locomotor apparatus № 248, moga2005@mail.ru, Odessa, Ukraine

ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH DISABILITIES OF LOCOMOTOR APPARATUS

Abstract. The article discusses methodological bases of the adaptive physical education and health programs for children with locomotor apparatus disabilities program (ODA) by N. N. Efimenko and N. D. Moga. Basic contextual blocks of the program are characterized with purpose and main goals included. Different (including innovative) forms, methods and conditions needed for the realization of the locomotive movement of children with locomotive apparatus disabilities are described in accordance with age and individual differences, and specifics of their development. Basic core aspects of the organization of physical education for children with minor and middle degree of locomotive disabilities are described.

Keywords: pre-school children, the program, physical habilitation, adaptive physical education, movement contravention, classification.

Поступила в редакцию 18.03.2015

Кетриш Евгения Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Российский государственный профессионально-педагогический университет, *evgeniya.ketrish@rambler.ru*, Екатеринбург

Андрюхина Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Российский государственный профессионально-педагогический университет, *sd-rgppu@mail.ru*, Екатеринбург

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности внедрения инклюзивного подхода в образовательные организации России, анализируются трудности, с которыми ежедневно приходится сталкиваться детям с ограниченными возможностями здоровья, для которых важно осознавать, что они могут общаться на равных со здоровыми, преодолеть желание самоизоляции и убедиться в собственном физическом потенциале. Отмечается роль физической культуры в системе мер социальной защиты инвалидов, выявляются трудности, с которыми сталкивается специалист по физической культуре и спорту при работе в условиях инклюзивного образования. Приводятся результаты исследования, направленного на выявление отношения будущих специалистов по физической культуре к возможности работы в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, будущие специалисты в сфере физической культуры и спорта.

В международной программе ЮНЕСКО «Образование для всех» инклюзивное образование трактуется как равное представление возможностей всем обучающимся получать качественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на пол, социально-экономический статус, этническую принадлежность, географическое местоположение, необходимость в специальном образовании, возраст, религию и т. п. [Приводится по: 3].

В 2012 г. Российская Федерация ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», принимая на себя обязанность реализации инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями на всех уровнях образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» законодательно закрепил принцип доступности образования для лиц с особыми образовательными потребностями: инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей. В Законе «Об образовании в РФ» (ст. 2) трактуется понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья».

Это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [4, с. 5].

Диапазон различий в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с тяжелыми поражениями нервной системы. Соответственно, одни группы детей могут обучаться при специальной поддержке совместно со здоровыми сверстниками, другие нуждаются в адаптированной к их возможностям индивидуальной образовательной программе [6, с. 152].

За рубежом инклюзивный подход к образованию успешно практикуется уже не один десяток лет, в то время как в России внедрение инклюзивного образования сталкивается с рядом трудностей:

– не разработана всероссийская программа социальной интеграции детей с особенностями развития, повышения уровня толерантности, самосознания и помогающего

поведения со стороны здоровых людей;

– существует серьезная проблема совмещения темпов преподавания и объема знаний, доступных детям с ограниченными возможностями здоровья и их полноценно развивающимся сверстникам;

– трудно и медленно выстраиваются контакты детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, таких ограничений не имеющих;

– отсутствует специальное медицинское сопровождение в учебном заведении, отсутствует автотранспорт для учеников с ограниченными возможностями здоровья, который позволял бы им добираться до места учебы и домой;

– слабо работает законодательство, регламентирующее права детей-инвалидов, не эффективны программы по трудоустройству выпускников с ограниченными возможностями.

Несмотря на перечисленные трудности, инклюзивное образование все активнее внедряется в образовательные организации России. Необходимо отметить, что эффективность его внедрения зависит не в последнюю очередь от подготовки квалифицированных педагогических кадров, осознающих социальную значимость своей профессии, обладающих высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, знающих возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, умеющих реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды [8].

В свою очередь в процессе подготовки специалистов в сфере физической культуры к работе в условиях инклюзивного образования существует проблема средовых «барьеров» (выбор учебного материала, соответствующего интересам и возможностям всех учащихся класса; повышенное психологическое напряжение педагога; сложности общения школьников с особыми образовательными потребностями как со здоровыми сверстниками, так и с педагогом и др.). Кроме этого, специалист по физической культуре и спорту работает в условиях повышенного психологического напряжения, т. к. в значительной степени усложняется выполнение требования обеспечения безопасности занятий физическими упраж-

нениями для всех участников образовательного процесса, так как педагогу необходимо больше внимания уделять детям, имеющим отклонения в состоянии здоровья [2].

С. П. Евсеев отмечает, что в системе мер социальной защиты инвалидов наиболее эффективными являются реабилитация и социальная адаптация средствами физической культуры. У лиц с ограниченными возможностями здоровья занятия по физической культуре направлены на развитие основных физических качеств; повышение функциональных возможностей организма; становление, сохранение и использование оставшихся в наличии телесно-двигательных качеств ребенка-инвалида; формирование комплекса специальных знаний. Помимо данных положительных влияний инклюзивные уроки физической культуры имеют еще ряд преимуществ. Дети с ОВЗ получают доступный пример для двигательного подражания; формируется способность к преодолению физических и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни; осознается необходимость своего личного вклада в жизнь общества; появляется желание улучшать свои физические кондиции. Принципы инклюзивного образования построены на поддержке, взаимопомощи, равноправии и дружбе. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья важно осознать, что он может общаться на равных со здоровыми, понять, какие качества нужны для общения с другими детьми, избавиться от налета иждивенчества и преодолеть желание самоизоляции, убедиться в собственном физическом потенциале. Несомненно, положительный опыт таких уроков выносят и нормативно развивающиеся дети. Для них эти уроки – это новые навыки общения и развития эмоциональной сферы, преодоление эгоистических установок или комплекса превосходства. Это восприятие «другого» ребенка как равного, проявление чувства ответственности за другого человека, развитие умения соизмерять свои желания с возможностями другого, осознание важности адекватной помощи в ситуации, когда она действительно необходима. Участвуя совместно в образовательном процессе, здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья учатся толерантному отношению друг к другу [1].

По данным различных статистических исследований, порядка 18–20 % детей с ОВЗ обучаются в общеобразовательных учреждениях, где должны создаваться условия, адекватные их психофизическим способностям. Однако чаще всего в учебных заведениях общего типа такие дети находятся в условиях малоподвижности как вынужденной формы поведения. Обычно они освобождены от занятий физической культурой или их относят к специальной группе, фактически не функционирующей в основной массе школ. В связи с этим, на наш взгляд, инклюзивные уроки физической культуры приобретают особую актуальность и значимость [5].

В рамках рассматриваемой проблемы нами было проведено исследование по выявлению отношения будущих специалистов по физической культуре к возможности работы в условиях инклюзивного образования. В исследовании приняли участие студенты 1–5-го курсов факультета физической культуры Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург (147 человек). В результате проведенного опроса были получены следующие результаты.

На вопрос «Знакомы ли вы с термином “инклюзивное образование”?» положительно ответили 37 % от общего числа опрошенных студентов и 63 % сказали, что не знакомы с этим термином.

На вопрос «Как вы относитесь к совместному обучению здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья?» 34 % респондентов ответили положительно и 66 % – отрицательно.

На вопрос «Вы хотели бы работать преподавателем или тренером в области адаптивной физической культуры?» 43 % студентов ответили положительно, 57 % – отрицательно.

На вопрос «Как вы считаете, должны ли студенты различных специальностей педагогического вуза изучать особенности работы с детьми, имеющими ограниченные возможности?» 83 % респондентов дали утвердительный ответ, 17 % ответили отрицательно.

На вопрос о факторах, которые могут затруднить работу специалиста по физической культуре при организации совместных занятий здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья были получены

следующие ответы.

В большей степени (38 %) студентов беспокоят сложности в организации взаимодействия здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, отсутствие специальных навыков для общения с детьми-инвалидами (например, владение сурдопереводом) пугают 22 % студентов, а недостаток или отсутствие специального оборудования и приспособлений для таких занятий – 21 % опрошенных. В меньшей степени вызывают затруднения недостаточные знания по методике занятий с детьми-инвалидами 19 %.

На вопрос «Где вы планируете работать после вуза?» 71 % респондентов ответили, что будут работать по специальности, 15 % – будут работать не по специальности, 14 % – не определились.

В ходе анализа полученных ответов можно сделать следующие выводы.

1. Инклюзивное образование является одной из основных составляющих процесса социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья. Результаты опроса свидетельствуют о том, что подавляющее большинство студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура», не знакомы с термином «инклюзивное образование» и достаточно большой процент опрошенных студентов против совместного обучения здоровых детей и детей с нарушениями в состоянии здоровья.

2. При этом большинство студентов отметило, что изучать особенности детей с различными ограничениями должны все студенты педагогического вуза, поскольку, если придется работать в условиях инклюзивного образования, они бы предпочли быть более подготовленными.

3. Анализируя факторы, которые могут в большей мере затруднить работу специалиста по физической культуре и спорту в условиях инклюзивного образования, понимаем, что больше всего будущие специалисты опасаются за эффективную организацию взаимодействия между нормативно развивающимися детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты проведенного исследования показали, что будущие специалисты по физической культуре имеют недостаточные знания по специфике работы с детьми,

имеющими ограниченные возможности здоровья, однако адекватно оценивают возможные трудности при работе в условиях инклюзивного образования и уровень своей готовности к их преодолению.

По итогам результатов исследования мы пришли к пониманию необходимости обучения будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта специфике работы в условиях инклюзивного образования. Для этого при разработке учебных планов согласно новому федеральному государственному образовательному стандарту в них была включена дисциплина «Физическая культура в инклюзивном образовании». Также на факультете физической культуры ведется разработка дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации, связанной с организацией и проведением занятий в условиях инклюзивного образования, для студентов факультета и уже работающих специалистов сферы физической культуры и спорта г. Екатеринбурга и Свердловской области.

Библиографический список

1. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура и социальная интеграция инвалидов // Материалы конгресса «Человек и здоровье» (СПб., 1–4 декабря 1998 г.) – СПб.: Питер, 1998. – С. 99–100.
2. Емельянова Т. В., Александров Ю. М. Тео-

ретические аспекты готовности специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 3. – С. 420–423.

3. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы // Материалы международной конференции 19–20 июня 2008 г. / под ред. Г. А. Бордовского. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 118 с.

4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ и. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/ (дата обращения: 27.03.2015).

5. Овчаренко С. А. Методические подходы к изучению проблемы инвалидизации с детства // Здоровоохранение Российской Федерации. – 1993. – № 11. – С. 21–23.

6. Пургина Е. И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 152–156.

7. Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 226–233.

8. Соломин В. П. Применение специалистами по физической культуре гуманитарных технологий в условиях инклюзивного образования // Адаптивная физическая культура. – 2010. – № 4. – С. 15–17.

Ketrish Evgeniya Valeryevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of the Theory and Methods of Physical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, evgeniya.ketrish@rambler.ru, Ekaterinburg

Andryukhina Tatiana Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Theory and Methods of Physical Culture, Russian State Vocational Pedagogical University, sd-rgppu@mail.ru, Ekaterinburg

RESEARCH RELATED TO THE FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES UNDER INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article discusses the features of the implementation of an inclusive approach to educational organizations in Russia, the author analyzes difficulties that children with disabilities face daily and emphasizes the importance for these children to realize that they can communicate on equal grounds with healthy children, to overcome the desire of self-isolation and ascertain its physical potential. The role of physical education in the system of social protection of handicapped students is described, the author identifies the difficulties that specialist in physical education face while working in conditions of inclusive education. The results of a study aimed at identifying the attitude of future specialists of physical education to work in conditions of inclusive education are given.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, future professionals in the field of physical culture and sports.

Поступила в редакцию 13.04.2015

УДК 159.92+37.015.3

Карпова Людмила Григорьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Омская гуманитарная академия, ludmilaomsk@rambler.ru, Омск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическому осмыслению и экспериментальному анализу психологических механизмов развития творческих способностей младших школьников. Излагается психологическая сущность творческих способностей, их структура и основные показатели. Рассматриваются механизмы принятия и освоения ролей, подражания и самооценки. Показано экспериментально, что наиболее действенными в развитии творческих способностей в младшем школьном возрасте являются механизмы подражания и принятия и освоения ролей. Дан теоретический и эмпирический анализ взаимосвязи исследуемых психологических механизмов и их роль в развитии творческих способностей младших школьников.

Ключевые слова: творческие способности, психологические механизмы принятия и освоения ролей, подражания, самооценки.

С каждым годом возрастает спрос на творческих специалистов, поскольку последние наиболее адаптированы к современному обществу, гибко реагируют на технологические новинки, способны генерировать новые идеи, нестандартные решения, умеют работать в команде. Только творческие люди могут эффективно функционировать в современных рыночных условиях и реализовать себя в любой сфере деятельности. Следовательно, творческие способности необходимо развивать уже с детства, в частности в младшем школьном возрасте, поскольку в этот период дети открыты и восприимчивы ко всему новому, любознательны, способны импровизировать, стремятся подражать значимому взрослому.

Все вышесказанное актуализирует необходимость обращения к проблеме развития творческих способностей младших школьников. В современных отечественных исследованиях еще существует терминологическая неопределенность понятия творческих способностей, неоднозначна точка зрения на его содержание и структуру.

Творческие способности рассматриваются как интегративное качество личности, обеспечивающее продуктивные преобразования в ее деятельности [5]; как способность к осуществлению ситуативно нестимулированной деятельности [3]; как базовый компонент креативности [6]; как возможность

реализации человеком собственной индивидуальности [13; 14].

В зарубежной психологии творческие способности часто отождествляются с креативностью, с творческим мышлением. Так, J. P. Guilford рассматривает креативность как самостоятельный фактор, не зависимый от интеллекта, а операцию дивергенции наряду с операцией преобразования и импlications считает основой креативности как общей творческой способности [15]. Исследования порождения и усиления внутренней мотивации в составе творческого мышления изучали R. J. Sternberg, T. I. Lubart [16].

Определяя сущность творческих способностей, отметим, что исследуемый феномен относится к человеческим способностям, поскольку осмысленно создавать что-то новое и оригинальное может только человек. Творческие способности следует отнести также к общим способностям, так как любая деятельность может иметь творческую составляющую.

Творческие способности – полиструктурное образование, включающее когнитивный (знания, умения и навыки), мотивационный (мотивы, интересы, потребности) и эмоциональный (эмоции, чувства) компоненты. Изменение этих компонентов влечет за собой изменение и творческих способностей в целом [1].

Исходя из структуры, творческие способности можно определить как интегративное,

динамическое образование, формирующееся на основе творческих задатков и определяющее успешность выполнения любой деятельности, имеющей творческий аспект.

Разделяя мнение Б. М. Теплова, отметим, что способности существуют в развитии и это развитие осуществляется в деятельности [12].

Развитие творческих способностей младших школьников – это процесс, при котором происходит закономерное и качественное изменение структурных компонентов изучаемого феномена в процессе специально организованной деятельности.

Для развития творческих способностей необходимо использовать различные творческие задачи, поскольку последние стимулируют детей на генерирование нестандартных идей. Это подтверждает исследование С. М. Чурбановой и Н. В. Береснёвой, в котором выявлены значимые корреляционные связи с отдельными показателями дивергентного мышления и воображения [2].

Влияние внутренней (познавательной) мотивации на успешность решения творческих задач рассматривал И. И. Ильясов, выявивший возможности порождения указанной мотивации и повышения ее уровня посредством обучения эвристическим приемам [7].

Развитие творческих способностей можно также осуществлять с помощью различного рода психологических механизмов.

В литературе термин «механизм» не имеет однозначного определения. Значительный вклад в раскрытие понятия «психологический механизм» внес В. Г. Леонтьев, по мнению которого, это «система психических явлений, предназначенная для преобразования и формирования активности, выраженной одним или несколькими мотивами, в требуемую активность, выраженную другими мотивами» [9, с. 70].

Мы под психологическим механизмом понимаем систему различных условий, отношений, средств, связей и других психических явлений, которые обеспечивают развитие творческих способностей личности.

Поскольку наше исследование связано с изучением психологических механизмов младших школьников, то нам интересны те механизмы, которые действуют в данной возрастной группе: механизмы подражания, принятия и освоения ролей. Также нам интересно действие механизма самооценки на развитие

творческих способностей. Вышеуказанные механизмы имеют разную степень конкретизации и обобщенности. Остановимся на них.

Так, психологический механизм подражания является универсальным механизмом установления связей. По мнению В. И. Слободчикова, данный механизм как бы удваивает любую форму [11]. Это значит, что ребенок, устанавливая связь своего творческого поведения с образцом творческого поведения взрослого, непроизвольно или произвольно начинает ему подражать.

Г. В. Ожиганова, рассматривая вопрос об «уподоблении субъекта объекту в отношении нешаблонного мировосприятия и стремления к самовыражению в творчестве», отмечает, что образцом для подражания выступает творческая направленность личности [10, с. 28].

Механизм подражания в контексте нашего исследования – это система психических явлений и функциональных способов, направленная на усвоение и воссоздание творческого поведения субъекта подражания, обеспечивающая продуктивное развитие творческих способностей младших школьников.

Рассмотрим взаимосвязь психологического механизма подражания с механизмами принятия и освоения ролей и самооценки, их влияние на развитие творческих способностей учащихся начальной школы.

Механизмы подражания, принятия и освоения ролей являются одними из основных механизмов развития творческих способностей до подросткового возраста. Кроме того, в основе как механизма подражания, так и механизма принятия и освоения ролей лежит идентификация в связи с реализацией межличностного влияния, стремление воспроизвести творческий образец с реализуемой ребенком социальной ролью. Отождествляя себя с новой ролью, ребенок имеет возможность сверить уже сформированные у себя нормы поведения, запас знаний, определенные действия с данными структурными элементами другого, что вносит коррективы в реализуемую ребенком роль, определяет творческую позицию ребенка, влияет на развитие его творческих способностей.

Данный механизм описывается в психологии в соотнесении с понятиями «социальная позиция» и «социальная роль».

Внутренняя связь позиции и роли, как

отмечает Л. И. Божович, состоит в том, что роль – это организованные действия по выполнению позиции, а позиция – это, по существу, система ожиданий [4]. Следовательно, роль – это осуществляемые ребенком действия по его перевоплощению в кого-либо, во что-либо при одобрении окружающих. Выбирая и принимая роль, младший школьник демонстрирует определенное поведение, характерное для данной позиции.

В рамках нашей работы под механизмом принятия и освоения ролей мы понимаем совокупность психических явлений и функциональных способов, направленную на присвоение и обретение ребенком особых творческих свойств и качеств через проигрывание им новой роли, которая преобразует его творческое поведение и обеспечивает продуктивное развитие творческих способностей.

При этом отметим, что младший школьник, проигрывая новые роли, в то же время принимает уже имеющиеся нормы и правила и, заняв новую позицию, начинает выстраивать собственное поведение в роли, сравнивая себя с образцом или правилом, заключенным в роли. Следовательно, механизм принятия и освоения ролей обеспечивает детям выход за пределы привычного и узнаваемого, развивает у них стремление к самосовершенствованию, творческому самовыражению, т. е. данный механизм действует на изучаемый феномен.

Действие механизмов подражания, принятия и освоения ролей более эффективно при наличии у детей умения оценивать самих себя, свои возможности, реализацию игрового образа и свое отношение к игровой роли. Т. е. действие этих механизмов возрастает при взаимосвязи с механизмом самооценки.

В основе механизмов подражания и самооценки лежит стремление человека к преобразованию, стремление укрепить себя в глазах окружающих и в собственном мнении. Данные механизмы позволяют младшему школьнику воспроизводить творческий образец, оценивать себя и особенности своего поведения.

В основе же механизмов принятия и освоения ролей и самооценки лежит стремление младшего школьника найти свое место в социуме и самоутвердиться в собственных глазах, глазах окружающих. С помощью различных ролей ребенок проигрывает желаемые ситуации, происходит его творческое

преобразование под воздействием имеющихся знаний о себе и оценок окружающих, что предполагает развитие у него творческих способностей.

Итак, мы рассматриваем механизм самооценки как совокупность оценок, направленную на осознание ребенком себя в целом, содействующую раскрытию его творческого потенциала и в определенной мере обеспечивающую развитие творческих способностей.

Нет однозначного мнения по поводу использования механизма самооценки в младшем школьном возрасте, поскольку некоторые авторы (Л. В. Бороздина, Е. И. Савонько, И. И. Чеснокова и др.) считают, что сама самооценка формируется в подростковом возрасте. Тем не менее ряд авторов (Б. С. Волков, А. В. Захарова и др.) рассматривают формирование самооценки ранее подросткового возраста [Приводится по: 8].

Стремясь выяснить, как влияют психологические механизмы на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста, мы провели экспериментальное исследование, где выборку составили 30 учащихся начальной школы, из которых были сформированы две группы: экспериментальная (15 человек) и контрольная (15 человек).

Уровни развития когнитивного компонента творческих способностей младших школьников мы определяли, исходя из выделенного ранее показателя «уровень развития творческого мышления», который в свою очередь определялся через такие показатели, как беглость, оригинальность, абстрактность названия, разработанность, сопротивление замыканию. Для определения показателя «творческое мышление» мы использовали тест Е. Торренса, адаптированный вариант Е. Е. Туник. Данный тест является валидным и надежным стандартизированным инструментом, позволяющим измерить основные характеристики творческого мышления.

Абстрактность названия – это способность трансформации образной информации в словесную. Другими словами, ребенок придумывает названия к своим рисункам. Названия к рисункам могут быть различными по степени сложности и креативности: простыми, описательными, образными описательными. Для творческого ребенка особую ценность представляет его умение

давать абстрактные названия к рисункам, которые выражают не только суть рисунка, но и его глубинный смысл, выходящий за пределы изображения.

Сопротивление замыканию, согласно Е. Торренсу, отражает способность длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей, достаточно долго откладывая принятие окончательного решения для того, чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальные идеи. Иными словами, творческий ребенок не стремится сразу закончить рисунок быстрым и простым способом. Он какое-то время открыт новой информации для принятия оригинальных решений. В дальнейшем младший школьник может использовать сложные конфигурации.

На констатирующем этапе эксперимента значимых корреляционных связей между показателями психологических механизмов и показателями творческих способностей в обеих группах не выявлено. Это явилось отправной точкой для организации формирующего этапа эксперимента.

В работе с учащимися экспериментальной группы была реализована программа «Развитие творческих способностей младших школьников во внеучебной деятельности». Использование специально разработанной программы, включающей методы активного обучения, активизировало вышеуказанные психологические механизмы и позволило добиться изменений как отдельных структурных компонентов творческих способностей (когнитивного, эмоционального и мотивационного), так и изучаемого феномена в целом.

Включение детей во внеучебную деятельность способствует раскрытию внутренних качеств каждого ребенка, самореализации его творческого потенциала, поскольку использование в такой деятельности вне занятий синтеза искусств стимулирует творческое самовыражение учащегося [1].

Реализация выделенных психологических механизмов развития творческих способностей проходит два этапа: информационно-аналитический и преобразующий.

На первом, информационно-аналитическом этапе осуществляется акт социальной перцепции, принятие (или неприятие) ребенком творческих качеств, творческого поведения, действий другого. Здесь отражаются особенности вхождения ребенка

в роль, определяются границы его поведения, происходит сопоставление и сравнение полученной информации о себе с имеющейся оценкой самого себя. Данный этап характеризуется началом изменения всех трех компонентов творческих способностей (когнитивного, эмоционального и мотивационного), что свидетельствует об изменении творческих способностей в целом.

На втором, преобразующем этапе происходит формирование у ребенка творческих качеств, особенностей творческого поведения, копирование чувств другого, изменение его внутреннего мира и мотивов поведения, осуществляется процесс овладения им новой ролью. На этом этапе наблюдается синтезирование наиболее значимых для субъекта оценок себя посредством анализа полученных оценок извне, в результате чего возникает удвоение оценок и появляется новая оценка себя, своих способностей, в том числе и творческих. Ребенок начинает демонстрировать творческое отношение к себе, к окружающим, к роли, импровизировать, вносить собственные коррективы в соответствии с характером роли, активно использовать творческое мышление и воображение, с помощью которых можно выйти за рамки стереотипов и приобрести новые свойства и качества. На этом этапе отмечаются изменения во всех структурных компонентах творческих способностей.

Результатом действия механизма подражания творческому взрослому является изменение в поведении, присущее творческому образцу; итогом развития механизма принятия и освоения ролей является новая социальная позиция младшего школьника, появление у каждого из них особой личностной направленности; результатом механизма самооценки – формирование новой оценки себя, своих творческих способностей.

Итак, действие изучаемых нами психологических механизмов приводит к изменению компонентов творческих способностей (когнитивного, эмоционального и мотивационного), что может свидетельствовать о развитии творческих способностей у данной возрастной категории в целом.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика по названным показателям когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов

творческих способностей и выраженности психологических механизмов. Выявлена значительная динамика показателей творческих способностей на данном этапе по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Так, например, в экспериментальной группе значительно увеличился уровень по показателям когнитивного компонента творческих способностей: «беглость» – в 4 раза, «разработанность» – в 3 раза и «сопротивление замыканию» – в 3 раза. Число детей, уровень развития творческих способностей которых по показателю «оригинальность» был в пределах нормы, возросло в 4 раза. По показателю «абстрактность названия» количество детей с уровнем развития творческих способностей ниже нормы уменьшилось в 8 раз. Число детей, имеющих средний уровень развития творческих способностей, по показателю «творческая мотивация» увеличилось в 2 раза. Что касается развития эмоционального компонента творческих способностей по показателю «эмоциональное отношение к творческому учителю», то по сравнению с констатирующим этапом эксперимента отмечается увеличение высокого уровня в 10 раз, а низкий уровень снизился в 3,9 раза. В контрольной группе также выявлена положительная динамика по указанным показателям, однако она незначительная.

С целью выявления наличия взаимосвязи психологических механизмов с показателями компонентов творческих способностей обратимся к корреляционному анализу. Данный аспект исследования рассмотрим на примере механизма подражания.

Так, в экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента были выявлены значимые корреляционные связи между показателями психологического механизма подражания и показателями когнитивного компонента творческих способностей («беглость» – $r = 0,430, p < 0,01$); «абстрактность названия» – $r = 0,562, p < 0,01$); «оригинальность» – $r = 0,537, p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что младшие школьники в процессе усвоения новых качеств и особенностей поведения стремились самостоятельно проявлять себя в творческой деятельности, что способствовало развитию их творческого мышления и стимулировало переход от наивного к самостоятельному творчеству.

Установлены значимые корреляционные

связи между показателем указанного механизма и показателем мотивационного компонента «творческая мотивация» ($r = 0,507, p < 0,01$). Это означает, что чем больше ребенок подражает творческому взрослому, тем сильнее у него возникает желание заниматься творчеством, генерировать новые идеи.

Выявлены также значимые корреляционные связи между показателем механизма подражания и показателем эмоционального компонента «эмоциональное отношение к творческому учителю» ($r = 0,427, p < 0,01$). Это означает, что чем больше дети стремятся подражать творческому образцу, тем больше положительных эмоций испытывают к творческому взрослому, и стремятся к выполнению творческих заданий.

Следовательно, на примере корреляционного анализа между показателем механизма подражания и показателями компонентов творческих способностей мы увидели, что на контрольном этапе эксперимента были выявлены статистически значимые корреляционные связи. Значимые связи также выявлены между показателем механизма принятия и освоения ролей и всеми показателями компонентов творческих способностей. Что касается механизма самооценки, то были выявлены слабые корреляционные связи между данным показателем механизма и показателями мотивационного и эмоционального компонентов. Это значит, что у младших школьников механизм самооценки не является настолько действенным, как механизм подражания творческому взрослому и механизм принятия и освоения ролей.

Итак, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, где не было выявлено статистически значимых корреляционных связей между показателями психологических механизмов и показателями компонентов творческих способностей, на контрольном этапе эксперимента такие корреляционные связи были установлены.

Также была выявлена положительная динамика изменения показателей выраженности психологических механизмов в экспериментальной группе. Отсюда, на контрольном этапе эксперимента выявлена сильная корреляционная связь между показателем механизма подражания и показателем механизма принятия и освоения ролей ($r = 0,763, p < 0,01$). Это свидетельствует о

взаимодействии данных механизмов в младшем школьном возрасте и их эффективности. Выявлены отрицательные корреляционные связи между показателями механизма подражания и механизма принятия и освоения ролей и показателем механизма самооценки ($r = -0,332, p < 0,01$; $r = 0,383, p < 0,01$). Отрицательные корреляционные связи говорят о том, что чем выше самооценка, тем меньше ребенок стремится подражать другим.

Подводя итог, следует отметить, что развитие творческих способностей младших школьников происходит под влиянием совокупности психологических механизмов: подражания творческому взрослому, принятия и освоения ролей, самооценки, где базовым является механизм подражания. В то же время реализация психологического механизма самооценки осуществлена не в полной мере, поскольку не обнаружено его влияние на когнитивный компонент творческих способностей.

Библиографический список

1. Антимонова Л. Н. Внеучебная деятельность как фактор развития творческих способностей младших школьников // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2013. – № 3 (13). – С. 71–77.
2. Берсенёва Н. В., Чурбанова С. М. Возрастные и индивидуальные возможности систематического исследования «творческой задачи» детьми в русле подхода П. Я. Гальперина // Вестник Московского университета. Серия 14. – 2012. – № 4. – С. 92–100.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
6. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества. – М.: Академический Проспект, 2003. – 304 с.
7. Ильясов И. И., Седлов А. Ю. Внутренняя мотивация при решении творческих задач: возникновение и повышение уровня обучения эвристическим приемам // Вестник Московского университета. Серия 14. – 2011. – № 3. – С. 46–55.
8. Карпова Л. Г. Развитие творческих способностей младших школьников во внеучебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Омск, 2011. – 215 с.
9. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. – Новосибирск: НГПИ, 1992. – 216 с.
10. Ожиганова Г. В. Подражание поведению взрослого как механизм формирования креативности у детей: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 240 с.
11. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
12. Теплов Б. М. Способности и одаренность. – М.: Просвещение, 1987. – С. 281–286.
13. Чернецов П. И., Виноградова Т. И. Взаимосвязь интеллекта и креативности подростков // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 80–83.
14. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.
15. Guilford J. P. Creativity // American Psychologist. – 1950. – № 5. – P. 444–454.
16. Sternberg R. J., Lubart T. I. Creating creative minds // Phi Delta Kappan. – 1991. – Vol. 72, № 8. – P. 608–614.

Karpova Lyudmila Grigorievna

Cand. Sci. (Psycholog.), Assoc. Prof. of the Department of pedagogy, psychology and social the work, Academy of the Humanities, ludmilaomsk@rambler.ru, Omsk

THE PSYCHOLOGICAL MECHANISM DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN OF CREATIV ABILITIES

Abstract. Given article is devoted theoretical judgement and the experimental analysis of psychological mechanism of creative abilities of younger schoolchildren. Reveals the psychological essence of creative abilities, their structure, the main indicators of development of creative abilities. Consider a mechanism of mastering and development of roles, a mechanism of imitation and mechanism self-appraisal. It is shown the experimental that the most effective thing are the mechanism of mastering and development of roles and mechanism of imitation in primary of junior school age. The theoretical and empirical analysis of specificity of interrelation of psychological mechanism and theirs role of younger schoolchildren of creative abilities.

Keywords: creative abilities, psychological mechanism of creative abilities of children, a mechanism of mastering and development of roles, a mechanism of imitation and mechanism self-appraisal.

Поступила в редакцию 20.04.2015

Кавун Людмила Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет, kavlv@ngs.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДАМ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К НАУЧНОЙ РАБОТЕ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость использования специальных приемов обучения магистрантов-психологов методам научного исследования. Сложность обучения объясняется методологическими противоречиями, связанными с необходимостью использования при изучении сложных психологических феноменов естественно-научной и гуманитарной парадигм, различающихся по принципам и методам. Феноменологические, качественные исследования требуют от исследователя большого профессионализма, а небольшой объем выборок вызывает недоверие у представителей академической науки. Магистранты редко используют их в научной работе. Описывается форма обучения, позволяющая магистрантам приобрести навыки проведения комплексного психологического исследования. В качестве феномена, который можно исследовать подобным образом, рассматривается ценностно-смысловая сфера личности, т. к. ее эмпирическое исследование требует применения комплексной исследовательской стратегии и разных, дополняющих друг друга методов.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, количественные и качественные методы исследования в психологии, комплексное психологическое исследование.

Актуальность данной работы определяется необходимостью повышения качества подготовки магистрантов-психологов к научно-исследовательской работе, обусловленной, с одной стороны, требованиями к обучению магистрантов и спецификой подготовки людей, поступающих в магистратуру, а с другой – методологическими проблемами в области психологических исследований.

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 030300 «Психология» магистр психологии должен быть подготовлен к деятельности, требующей углубленной фундаментальной и профессиональной подготовки, в том числе к научно-исследовательской работе [9]. При этом он должен владеть техникой эмпирических психологических исследований в единстве эмпирического и теоретического анализа, техникой качественных и количественных методов; хорошо понимать особенности методов сбора данных.

Сложность в подготовке квалифицированных психологов-исследователей, во-первых, связана с тем, что в магистратуру могут поступать люди, не имеющие базового психологического образования, и, к сожалению, часто магистранты практически не знакомы с методологией психологических исследований.

Во-вторых, при изучении высших уровней психических систем, характеризующихся, как пишет В. Н. Дружинин, уникальностью, спонтанной активностью и целостностью [2], невозможно ограничиваться естественно-научной методологией. И трудность в изучении сложных психологических феноменов связана с необходимостью использования как естественно-научной, так и гуманитарной парадигм, существенно различающихся по целям, основным принципам и методам.

Ограничения в использовании гуманитарного подхода и, следовательно, качественных данных в психологических исследованиях связаны, с одной стороны, с укоренившимся в классической науке, как отмечает А. М. Улановский, недоверием к тому, что говорит субъект, и главенством естественно-научной методологии [8], а с другой – со сложностью получения, обработки и интерпретации качественных данных. Кроме того, как подчеркивает В. Н. Дружинин, проблема совмещения в герменевтическом знании конкретного жизненного опыта исследователя с требованиями научной достоверности в пределах герменевтики не решена [2].

Опыт показывает, что магистранты очень редко выбирают комплексный подход для

решения научно-исследовательских задач. Их выбор обычно ограничивается естественно-научной методологией: сбором эмпирического материала с помощью опросников, что позволяет использовать процедуры математической статистики, т. е. методы количественной обработки данных с дальнейшей интерпретацией полученных результатов. При этом за анализом большого количества корреляций часто теряется смысл самого исследования, теряется человек с его переживаниями, мотивами, личностными смыслами и ценностями.

Качественная методология, придающая решающее значение феноменологическим описаниям, переживаниям и смыслам людей, может обогатить любое психологическое исследование. Полученные с помощью качественных методов данные можно обрабатывать с разных теоретических позиций (стандартизованные методы более жестко привязаны к исходной парадигме). Но феноменологические исследования требуют от исследователя целого ряда профессиональных умений, от способности устанавливать контакт и вести беседу до умения анализировать, интерпретировать и обобщать слабоструктурированные данные. Часто магистрантам не достает подобного опыта. Кроме того, объем выборок при качественном исследовании небольшой, что вызывает у представителей академической науки, привыкших к естественно-научной методологии, сомнение в достоверности результатов.

Разрешение этих противоречий возможно путем создания условий для появления у магистрантов интереса к комплексному исследованию, осознанию ими возможностей, которые дает использование и количественной, и качественной методологии с одновременным приобретением опыта в проведении обоих видов исследований.

Данная проблема может быть решена в рамках учебного курса «Качественные и количественные методы исследований в психологии», если у магистрантов будет возможность проведения комплексного исследования на небольшой выборке с формированием общего массива данных. Для этого необходимо решение следующих задач:

1) выбор проблемы общего исследования, удовлетворяющей условию целесообразности применения комплексного подхода к ис-

следованию;

2) проведение каждым магистрантом эмпирического исследования по сбору и обработке данных с использованием одинаковых количественных и качественных методик на небольшой выборке (5–10 человек);

3) формирование общего массива данных;

4) коллективная работа с общим массивом данных.

Реализация подобной методики обучения позволяет магистрантам приобрести навыки проведения как количественных, так и качественных исследований на небольшой выборке и одновременно потренироваться в разных способах интерпретации результатов на достаточно большом массиве данных.

Особенностями описанного подхода являются получение магистрантами навыков работы в команде, взятие на себя ответственности за общий результат с одновременной активизацией творческого и интеллектуального потенциала. Общий результат зависит от качества исследований, проведенных каждым магистрантом, а также от активности, проявления творческих способностей магистрантов при обсуждении и интерпретации результатов, формулировании выводов.

Для подобного исследования должны выбираться сложные психологические феномены, требующие рассмотрения их под разными углами зрения, как устойчивой структуры и как динамического процесса, в рамках субъект-объектного и субъект-субъектного подходов.

К числу подобных психологических феноменов относится ценностно-смысловая сфера личности как центральное образование личности, ее «ядро», задающее направленность жизнедеятельности человека и определяющее отношение «человек – мир».

По определению Д. А. Леонтьева, смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах [3]. Личность представляет собой целостную систему смысловой регуляции жизнедеятельности, реализующую через отдельные смысловые структуры, процессы и их системы логику жизненной необходимости во всех проявлениях человека как субъекта жизнедеятельности.

В силу многомерности ценностно-смысловой сферы личности, она рассматривается в различных аспектах. Это и вопрос о природе ценностно-смысловых образований, и изучение структурных элементов ценностно-смысловой сферы человека и их взаимосвязей, и проблема динамики и механизмов функционирования ценностно-смысловой сферы. Динамические аспекты ценностно-смысловой сферы личности изучались, например, А. В. Таракановым [7].

Диагностика индивидуальных особенностей ценностных ориентаций и смысловой сферы личности, как пишут А. В. Серый, М. С. Яницкий, базируется на теоретических основаниях и методологических подходах различных направлений психологии [5]. Так, описывая методологию психологического изучения смысловой сферы личности, Д. А. Леонтьев выделяет пять основных

методических подходов к эмпирическому изучению смысловой реальности: экспериментальный, психометрический, проективный, психосемантический и качественно-феноменологический [3]. Первые два относятся к линии объективного, количественного измерения, остальные три – к линии субъективного, качественного описания. В таблице приведены примеры разных методик в рамках психометрического, проективного, психосемантического и феноменологического подходов (табл.).

Хотя Д. А. Леонтьев пишет, что психометрика смысловой сферы – словосочетание почти парадоксальное [3], существует ряд опросников, позволяющих получить количественную меру, например, наполненности жизни смыслом [11] или выраженности тех или иных ценностей.

Проективная методология основана на

Таблица

Возможные методы исследования ценностно-смысловой сферы личности

Объективное, количественное измерение			Субъективное, качественное описание		
Подход	Методика	Назначение	Подход	Методика	Возможности
Психометрический	Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева	Определение степени осмысленности жизни, смысложизненных ориентаций, локуса контроля	Проективный	Тематический апперцептивный тест Г. Мюррея (ТАТ)	Прояснение жизненных смыслов на основе анализа индивидуального образа мира человека
	Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой	Определение степени выраженности жизнестойкости и ее компонентов		Методика рисунковых метафор «Жизненный путь» И. Л. Соломина	Описание представлений человека о своей жизни и отношения к ней
	Опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина	Исследование значимости жизненных сфер и степени реализации ценностей в этих сферах	Психосемантический	Семантический дифференциал	Анализ коннотаций, эмоционального отношения к объектам реальности
	«Ценностные ориентации» М. Рокича	Исследование иерархии ценностей личности		Репертуарные решетки с заданными конструктами	Исследование ценностного спектра
	Опросник Шварца	Изучение структуры ценностей личности	Феноменологический	«Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой	Описание внутренней картины жизненного пути
		Методика предельных смыслов (Д. А. Леонтьев, М. А. Филатова)		Изучение смыслов через их отражение в индивидуальном мировоззрении	

возможности испытуемого структурировать или интерпретировать предложенный проективный материал в соответствии с его картиной мира. Для исследования ценностно-смысловой сферы личности возможно применение таких проективных методик, как «Тематический апперцептивный тест», рисуночные тесты, «Незавершенные предложения». Использование рисуночных методик опирается на их теоретическое обоснование П. В. Яньшиным, проводящим параллель между образно-графическим и вербально-метафорическим рядами и характеризующим проективный рисунок как метафорическое выражение смысла Я [10], и на выделение И. Л. Соломиным содержательных показателей рисунка [6]. По мнению Д. А. Леонтьева, в результатах ТАТ отражается индивидуальный образ мира обследуемого [3]. Зная особенности восприятия человеком тех или иных сторон действительности и приписывая причину этих особенностей сложившемуся у него устойчивому образу мира, можно «вычислить» жизненные смыслы для него тех или иных людей, ситуаций и обстоятельств.

В рамках психосемантического подхода для исследования смысловой сферы используют психосемантический дифференциал и репертуарные решетки. В отличие от психометрического подхода, по мнению В. Ф. Петренко, «в экспериментальной психосемантике сам субъект выступает носителем смыслового, семантического пространства. В психосемантике каждому человеку ставится в соответствие пространство смыслов... и прочитывая эту «нотную» запись личностных смыслов другого человека, исследователь дешифрует, реконструирует сознание респондента» [4, с. 20]. Но, как пишет Д. А. Леонтьев, психосемантическое исследование позволяет раскрыть смыслы лишь в том случае, если мы обращаемся к онтологическому плану анализа и учитываем место изучаемых объектов в системе жизненных отношений испытуемых [3].

Применение феноменологических методов предполагает осознание респондентом тех или иных аспектов своего жизненного мира, опирается на это осознание и стимулирует его развитие и углубление. Примерами феноменологических методик могут служить «качественное феноменологиче-

ское исследовательское интервью» С. Квале; «Методика предельных смыслов» Д. А. Леонтьева, В. Н. Бузина, М. А. Филатовой [3], в которой используется прием изучения смысловых систем посредством их отражения в индивидуальном мировоззрении; «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой [1] и другие автобиографические методики.

Таким образом, нами рассмотрены группы методов, с помощью которых возможно изучение тех или иных сторон смысловой реальности. Такое разнообразие методов подчеркивает, что смысловая реальность проявляется в разных формах и ее эмпирическое исследование требует применения комплексной исследовательской стратегии и разных, дополняющих друг друга, методов и подходов.

Библиографический список

1. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
2. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2011. – 320 с.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
4. Петренко В. Ф. Личность человека – основа его картины мира // Модели мира. – М.: Российская ассоциация искусственного интеллекта, 1997. – С. 9–24.
5. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности: учеб. пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
6. Соломин И. Л. Методика рисуночных метафор «Жизненный путь»: методическое руководство. – СПб.: ГМНПП «Иматон», 2002. – 64 с.
7. Тараканов А. В. Эволюция ценностно-смысловых ориентаций и компонентов креативности в процессе профессионального обучения студентов-психологов // Философия образования. – 2010. – № 3 (32). – С. 178–183.
8. Улановский А. М. Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживанием. – М.: Смысл, 2012. – 255 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 Психология (квалификация (степень) магистр) [Электронный ресурс] // Учебно-методическое объединение по классическому университетскому образованию. – URL: http://www.umo.msu.ru/index.php?file_name=STATIC/fgos.html (дата обращения: 23.04.2015).

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

10. Яньшин П. В. Клиническая психодиагностика личности. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.
11. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries // Advances in experimental social psychology. – 1992. – Vol. 25. – P. 3–65.

Kavun Lyudmila Viktorovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of psychology and pedagogy, Novosibirsk State Technical University, kavlv@ngs.ru, Novosibirsk

PECULIARITIES OF LEARNING IN RESEARCH OF VALUE-MEANING SPHERE IN PREPARING UNDERGRADUATE OF PSYCHOLOGISTS TO SCIENTIFIC WORK

Abstract. We are showing the necessity of the use of special ways of learning of undergraduate to research methods. Difficulty learning consist of methodological contradictions that are important in the study of complex psychological phenomena of natural and the humanities paradigms. They differ in the principles and methods. Researchers must have a high level of professionalism in conducting qualitative, phenomenological research, and a small amount of sample causes mistrust among representatives of academic science. Undergraduates rarely use them in research. we describe the form of training, which allows undergraduates to acquire skills of complex psychological research. As a phenomenon that can be studied in this way is considered a values and meaning of life of the person, as its empirical study requires the use of an integrated research strategy and different, complementary methods.

Keywords: values and meaning of life of person, quantitative and qualitative research methods in psychology, complex psychological research.

Поступила в редакцию 23.04.2015

Тараканов Антон Вениаминович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет, avtar_76@mail.ru, Новосибирск

ДИДАКТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ КРЕАТИВНОСТИ В НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации активных форм и методов обучения магистрантов-психологов в процессе их научной подготовки к исследованию сложных психологических феноменов, в частности, таких как креативность. Приведен комплекс методов и методик, позволяющих активизировать теоретическое мышление магистрантов, освоить комплексный подход к исследованию креативности и овладеть необходимыми знаниями и исследовательскими умениями.

Ключевые слова: креативность, дидактическое сопровождение, комплексный подход, активные методы обучения.

Креативность является одним из наиболее привлекательных и вместе с тем одним из наиболее сложных объектов психологических исследований. Данные сложности обусловлены недостаточной точностью дефиниций и дискуссионностью некоторых методологических оснований, на которых строятся исследования.

И если для опытного исследователя подобные проблемы имеют определенные пути и способы разрешения, то для начинающего (магистранта, аспиранта и т. п.) они могут стать непреодолимой преградой.

Вместе с тем анализ программ магистерской подготовки по психологии, а также анализ тематики магистерских диссертаций за последние 5 лет показал, что интерес к изучению креативности ничуть не ослабевает, а, наоборот, усиливается. И наряду с вопросом о том, как изучать, исследовать креативность, ставится и другой вопрос: как научить ее исследовать? Это вопрос о том, в каких формах, при помощи каких технологий и методов обучать магистрантов-психологов организовывать и проводить исследования креативности в рамках их научной подготовки. Очевидно, что вопросы самой методологии исследования и дидактики обучения различным исследовательским технологиям оказываются тесно переплетенными.

Обратимся к самому предмету исследования.

В 60–70-е гг. XX в. между представителями различных психологических школ разгорелась серьезная методологическая дискуссия о возможностях применения ка-

чественной и количественной методологии к исследованию креативности. При этом одни понимали креативность как синоним творческих способностей, другие как синтез данных способностей и готовности к систематической творческой деятельности [5].

Так, например, представители когнитивного подхода (Г. Айзенк, Д. Б. Богоявленская, Д. Векслер, Дж. Гилфорд и др.), определяя креативность как особый комплекс интеллектуальных способностей, выделяют такие ее характеристики, как интеллектуальная инициатива, способность к обнаружению и постановке проблем, способность к генерированию большого числа идей, мыслительная беглость и гибкость, оригинальность и т. п. [2]. Данные характеристики ложатся в основу измерительных шкал соответствующих тестовых методик (количественный аспект исследования креативности) [5].

Представители гуманистического, факторного и структурно-системного подходов (А. Маслоу, С. Медник, Е. П. Торренс и др.) рассматривают креативность как совокупность способностей, интеллектуальной активности, мотивации, ценностей и личностных черт. Они предлагают изучать креативность не просто как комплекс способностей, а как сложный феномен, находящий свое отражение в различных сферах психики. В свою очередь, это требует применения методов, позволяющих провести как количественную оценку выраженности различных видов креативности, так и их содержатель-

ное описание (качественный аспект исследования креативности) [5].

Парадоксальность разворачивающейся дискуссии заключается в том, что ученые нередко противоречат сами себе. Так, к примеру, разработчик одной из самых известных батарей тестов креативности И. П. Торренс высказал предположение о том, что создание валидного теста креативности в принципе невозможно. Объясняется это тем, что сущность креативности и сущность психологического теста априори находятся в противоречии. Психологический тест является строгой стандартизированной измерительной процедурой, а креативность – попыткой выхода за рамки стандарта. А. Н. Поддьяков отмечает, что создание тестов креативности, по сути своей, является попыткой стандартизации нестандартного [7].

Анализ сложившейся ситуации позволяет поставить ряд вопросов, в первую очередь об использовании комплексной исследовательской методологии, совмещающей как количественный, так и качественный подходы.

В рамках количественного подхода традиционно применяется психологическое измерение, предполагающее использование тестов вербальной и невербальной креативности Ф. Вильямса, С. Медник, И. П. Торренса, а также тестов дивергентного мышления Дж. Гилфорда. Основным назначением большинства данных методик является изучение структуры и уровня развития различных компонентов креативности (продуктивность, оригинальность, уникальность), а также изучение ее структуры во взаимосвязи с интеллектуальными процессами. Вместе с тем приведение одних количественных показателей креативности по аналогии с тестами интеллекта, вряд ли может дать нам полную картину исследуемого явления. При этом, как справедливо указывает А. Н. Поддьяков, творческие способности той или иной личности могут оказаться вообще за пределами тех сфер деятельности и параметров, которые используются в тесте [7].

Именно здесь на выручку приходит качественная методология исследования креативности. Огромный вклад в ее развитие внесли Б. Г. Ананьев, Ф. Баррон, Д. Б. Богоявленская, Дж. Девидсон К. Г. Юнг и др. Так, например, Б. Г. Ананьев, разрабатывая биографический и праксиометрический методы,

указывал на их уникальные возможности в изучении особенностей жизненного пути творческой личности, влияния ее биографических реалий и личностных особенностей на протекание творческого процесса и создание творческого продукта [1]. А. Н. Поддьяков указывает на необходимость применения как количественных, так и качественных методов к изучению сложных феноменов, имеющих динамическую природу (в частности, креативности) [7].

Очевидно, что использование комплексной методологии позволяет исследователю не только определить количественные границы креативности, но и провести глубокий содержательный анализ индивидуальных особенностей ее проявления [10].

Все вышесказанное относится к содержательной стороне научной подготовки психологов-магистрантов. В свою очередь, дидактическое сопровождение данной подготовки заключается в реализации таких форм, технологий и методов обучения, которые позволяют наилучшим образом освоить исследовательскую методологию.

Программа подготовки психологов-магистрантов предполагает освоение ими ряда дисциплин, направленных на овладение методологией комплексных исследований сложных психических феноменов, одним из которых является креативность. Это такие дисциплины, как «Планирование теоретического и эмпирического исследования», «Качественные и количественные методы исследований в психологии», научно-исследовательская работа магистранта. Учебным планом магистратуры предусмотрено сочетание лекционной и практической форм обучения, однако основной объем учебной нагрузки отводится на практические занятия, большая часть которых проводится с применением активных и интерактивных технологий и методов. Осмысление и систематизация четырехлетнего опыта преподавания данных дисциплин позволяет выделить специфику их использования.

В рамках теоретической подготовки используются нетрадиционные виды лекций: проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций.

Проблемная лекция предполагает совместный поиск ответов на такие вопросы, которые ранее не ставились, или такие, ко-

торые содержат в себе проблему, не имеющую готовой, стереотипной схемы решения. Подача отдельных блоков лекционного материала чередуется с постановкой проблемных вопросов [8; 9]. К числу таких вопросов могут быть отнесены следующие: «Можно ли использовать количественный подход к изучению творческого процесса? Если да, то каковы возможности его использования?», «Какие сложности может создавать исследователю хорошо операционализованный гипотеза?». Подобные вопросы стимулируют развитие теоретического мышления магистрантов и способствуют осмыслению ими основной проблематики изучаемого предмета.

Лекция-дискуссия и лекция с разбором конкретных ситуаций предполагают свободный обмен мнениями или разбор конкретных случаев и ситуаций, связанных с проведением исследований в интервалах между логическими разделами подаваемой информации [3]. Результатом становится резюмирование основных идей того или иного информационного раздела. Так, например, при изучении темы «Этапы экспериментального исследования креативности» в рамках курса «Качественные и количественные методы исследований в психологии» организуется дискуссия о способах реализации того или иного исследовательского этапа.

В практической подготовке магистрантов-исследователей используются такие методы и технологии, как пресс-конференция, мозговой штурм, деловые игры, кейс-метод [3; 4; 8].

В рамках пресс-конференции магистранты решают ряд методологических проблем, связанных с исследованием креативности. Они распределяются на три подгруппы, при этом одна группа выступает в роли журналистов, две других в роли научных деятелей,

представителей количественного и качественного подходов к исследованию креативности. «Журналисты» задают вопросы относительно использования тех или иных методов, «научные деятели» отвечают на них. Преподаватель выступает в роли эксперта-организатора пресс-конференции. Он управляет ее ходом, резюмирует основные положения и выводы.

По завершению пресс-конференции организуется работа в микрогруппах с применением элементов мозгового штурма, итогом которой является заполнение таблицы под рабочим названием «Сочетание количественного и качественного подходов в исследовании креативности» (табл.).

Одним из наиболее эффективных методов обучения магистрантов являются деловые игры, позволяющие, как указывает В. В. Гусев, интенсифицировать интеллектуальную деятельность учащихся в условиях группового взаимодействия и приблизить учебный процесс к условиям будущей профессиональной деятельности [4].

В рамках курса «Качественные и количественные методы исследований в психологии» проводится деловая игра «Диалог научных школ». Магистранты делятся на несколько подгрупп, каждая из которых примеряет на себя роль определенной научной психологической школы, и представляют себя участниками международного научного симпозиума по проблемам исследования креативности. В ходе игры заслушиваются заранее подготовленные доклады, происходит обмен мнениями и вырабатывается общая резолюция, в которой выделяются приоритетные направления, методы и методики исследования креативности. В рамках данной деятельности магистранты, помимо навыков исследовательской работы, приобретают умение слушать друг друга, прини-

Таблица

Сочетание количественного и качественного подходов в исследовании креативности

Количественный (нормативный) подход: традиционно используемое психологическое измерение		Качественный (идеографический) подход: содержательно-сущностное описание изучаемых феноменов	
Метод, методика	Назначение, возможности	Метод, методика	Назначение, возможности

мать точку зрения оппонента, что, по мнению Л. В. Кавун, способствует развитию их межличностной толерантности [6].

В рамках некоторых практических занятий, в качестве дополнительного методического сопровождения, используется кейс-метод, позволяющий проанализировать отдельные проблемные ситуации исследовательской деятельности (отказ испытуемого от тестирования, запрос на публичное оглашение результатов, превышение лимита времени на выполнение тестовых заданий и т. п.).

Реализация вышеописанных методов и технологий позволяет улучшить качество научной подготовки магистрантов-психологов. Контрольной точкой реализации данного подхода является выполнение итоговых работ по вышеуказанным учебным дисциплинам, а также написание и защита магистрантами отчетов по научно-исследовательской работе. Из данных работ и отчетов можно увидеть, что магистранты в полной мере овладевают методикой комплексных исследований креативности, навыками сравнения различных психологических подходов и концепций, а также умением критически оценивать состояние современной эмпирической психологии.

Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. – Л.: Наука, 1977. – 380 с.
2. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д: Феникс, 1983. – 172 с.
3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 2001. – 207 с.
4. *Гузев В. В.* Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
5. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
6. *Кавун Л. В.* Толерантность в структуре личностных свойств студентов вузов: результаты факторного анализа // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 12. – С. 160–166.
7. *Поддьяков А. Н.* Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Эребус, 2006. – 168 с.
8. *Стефановская Т. А.* Технологии обучения педагогике в вузе. – М., 2000. – 220 с.
9. *Тараканов А. В.* Развитие креативности студентов при помощи активных методов обучения в ВУЗе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 65–69.
10. *Frensch P. A., Funke J.* Complex problem solving: the European perspective. – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publ., 1995. – 200 p.

Tarakanov Anton Veniaminovich

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University, avtar_76@mail.ru, Novosibirsk

DIDACTIC SUPPORT STUDIES OF CREATIVITY IN THE SCIENTIFIC TRAINING OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Abstract. In the article the necessity of implementation of active forms and methods of training of students-psychologists in the process of their academic preparation for the study of complex psychological phenomena, in particular, such as creativity. Is a complex of methods and techniques that could enhance critical thinking of students, to develop an integrated approach to the study of creativity and acquire the necessary knowledge and research skills.

Keywords: creativity, learning support, an integrated approach, active learning methods.

Поступила в редакцию 29.04.2015

Виноградова Татьяна Игоревна

Специалист по комплексному развитию детей, Детский центр «Маленькая школа для маленьких», dbnf666@mail.ru, Челябинск

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования взаимосвязи креативности и индивидуально-личностных особенностей старшеклассников с целью выявления и уточнения структуры, сущности и содержания понятия «креативность». Главный вывод проведенного исследования заключается в том, что креативность имеет устойчивую, статистически значимую взаимосвязь с некоторыми индивидуально-личностными особенностями: доминантность, беспечность, мягкосердечность, мечтательность, радикализм, самодостаточность и импульсивность. Это позволяет нам рассматривать креативность не как процесс, а как способность, входящую в структуру личности, что, несомненно, следует учитывать педагогу при организации учебного процесса.

Ключевые слова: креативность, индивидуально-личностные особенности, развитие креативности, взаимосвязь, старшеклассники.

В XXI в. большинство профессий требуют от человека гибкости и подвижности мышления, оригинальности и нестандартности предпринимаемых действий. В связи с этим особенно важной является задача развития креативности у старшеклассников, будущих полноправных членов общества, формирование их творческого потенциала. В настоящее время выполнены фундаментальные исследования по психологии и педагогике творчества, заключающиеся как в трактовке самого понятия «креативность», так и в определении ее места в структуре личности (Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу, В. Н. Дружинин и др.), уровня осознанности проявлений креативности (Д. Б. Богоявленская, Я. А. Пономарев и др.), источников и условий ее развития (Т. А. Сидорчук, И. И. Томилова, З. В. Денисова и др.), зависимости креативности от личных характеристик (Ф. Баррон, Д. Эрк и др.), соотношения интеллекта и креативности (Дж. Гилфорд, Е. П. Торренс, Д. Б. Богоявленская, В. М. Русалов и др.), роли рефлексии в творческом мышлении (С. Б. Степанов, И. Н. Семенов, Н. Г. Алексеев и др.). Однако в настоящий момент среди исследователей сохраняются серьезные разногласия по поводу сущности креативности, что существенно затрудняет процесс разработки тактики и стратегии педагогической деятельности, имеющей целью развитие вышеуказанной способности.

В энциклопедическом справочнике по

психологии креативность трактуется как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [8, с. 321]. Важным этапом в изучении понятия «креативность» были работы Джоя Пола Гилфорда (Joy Paul Guilford), который выделил несколько гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность [3; 11]. Это:

- беглость (количество идей, возникающих за некоторую единицу времени);
- гибкость (способность переключаться с одной идеи на другую);
- оригинальность мышления (способность продуцировать идеи, отличающиеся от общепринятых);
- любознательность (повышенная чувствительность к проблемам, не вызывающим интереса у других) и др.

В 1967 г. Гилфорд объединил данные характеристики в одно понятие – «дивергентное мышление». Оно рассматривалось, в противоположность конвергентному (логическому и однонаправленному), как творческое, идущее одновременно в разных направлениях и отступающее от логики [5, с. 173; 6; 11]. М. Г. Ярошевский, А. В. Петровский, Е. И. Щербанова, Н. Б. Шумакова, Н. П. Щербо и другие по-

нимают под креативностью определенный уровень способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. При этом данная характеристика видится исследователями как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, который редко отражается в тестах интеллекта и академических достижений. Напротив, креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения имеющегося опыта, сколько восприимчивостью к новым идеям [5; 10].

С. С. Степанов считает необходимым говорить о креативности не как о творческой способности, а как о способности к творчеству, поскольку это понятия, хотя и очень близкие, но не идентичные. Творческие способности, по его мнению, как правило, носят очень определенный характер в отношении к конкретному творчеству (литературному, музыкальному, художественному и т. д.), креативность же может распространяться на все сферы человеческой деятельности [Приводится по: 4]. Д. Б. Богоявленская отрицает наличие творческих способностей как таковых и говорит о креативной активности личности, присущей всем новаторам, независимо от рода деятельности: летчикам-испытателям, художникам, изобретателям и т. п. [1; 2].

Таким образом, креативность в науке рассматривается как психический процесс (в качестве синонима творческого (дивергентного) мышления), как личностная характеристика и как способность.

С целью уточнения сущности и содержания понятия «креативность», а также его взаимосвязи с индивидуально-личностными особенностями нами было организовано исследование, в котором приняли участие 30 старшеклассников в возрасте 15–16 лет. Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе с помощью сокращенного варианта теста креативности МТТМ («Миннесотский тест творческого мышления») Э. П. Торренса (задание «Закончи рисунок») исследовались особенности креативности старшеклассников. Второй этап исследования включал в себя диагностику индивидуально-личностных особенностей испытуемых при помощи теста Кеттла (модификация «16 ЛФ», которая представ-

ляет собой русскоязычный вариант теста «16РР»). На этапе обработки полученных данных использовались методы математической статистики (расчет среднего арифметического, стандартного отклонения; коэффициент линейной корреляции Пирсона).

Согласно проведенному исследованию, старшеклассники с высоким уровнем креативности обладают следующими индивидуально-личностными особенностями (на уровне 0,01 %):

1) доминантность (фактор E , $r_s = 0,51$); основные качества: властность, самоуверенность, неуступчивость, напористость, конфликтность, агрессивность, упрямство, независимость, своенравность, потребность в восхищении и др.;

2) беспечность (фактор F , $r_s = 0,68$); основные качества: жизнерадостность, восторженность, невнимательность, импульсивность, разговорчивость, подвижность, беззаботность, откровенность, лидерство, значимость социальных контактов, энергичность, искренность в отношениях, эмоциональность, энтузиазм и др.;

3) мягкосердечность (фактор I , $r_s = 0,61$); основные качества: зависимость, сверхосторожность, нежность, способность к эмпатии и пониманию, потребность во внимании со стороны окружающих, стремление к покровительству, суетливость, навязчивость, чувствительность, склонность к романтизму, утонченность, терпимость к себе и окружающим, артистичность, жеманность, женственность и др.;

4) мечтательность (фактор M , $r_s = 0,72$); основные качества: идеалистичность, богемность, богатое воображение, увлеченность внутренними иллюзиями, рассеянность, высокий творческий потенциал, поглощенность своими идеями, неуравновешенность и др.;

5) радикализм (фактор $Q1$, $r_s = 0,53$); описание личности: аналитик, экспериментатор, свободомыслящий, либерал, критически настроенный, проявляющий терпимость к неудобствам, на веру ничего не принимает, не доверяет авторитетам, характеризуется наличием интеллектуальных интересов;

6) самодостаточность (фактор $Q2$, $r_s = 0,62$); основные качества: самостоятельность, находчивость, независимость от

группы, склонность к господству;

7) импульсивность (фактор Q_3 , $r_s = -0,52$); описание личности: неточный, небрежный, плохо контролируем, не считается с общественными правилами, невнимателен и неделикатен, следует своим побуждениям, недисциплинирован, ему присуща внутренняя конфликтность представлений о себе.

Таким образом, данное исследование подтверждает наличие индивидуальных различий в проявлениях креативности, а также приводит к заключению о том, что существует взаимосвязь между креативностью и некоторыми личностными особенностями старшеклассников, такими как: доминантность, мягкосердечность, беспечность, мечтательность, самодостаточность, импульсивность и радикализм. Указанные выводы позволяют нам рассматривать креативность не как процесс, а как способность, входящую в структуру личности.

Библиографический список

1. Богдавленская Д. Б. Психология творческих способностей: монография. – Самара: Учебная литература, 2009. – 416 с.
2. Богдавленская Д. Б., Богдавленская М. Е. Одаренность: природа и диагностика: монография. – М.: Образование личности, 2013. – 208 с.

3. Богдавленская Д. Б., Сусоколова И. А. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда. – М.: МГППУ, 2011. – 267 с.

4. Дружинин В. Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.

5. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 494 с.

6. Креативный ребенок: диагностика и развитие творческих способностей / сост. Т. А. Барышева, В. А. Шекалов. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 416 с.

7. Куприна М. В. Мотив достижения в структуре креативной личности: дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2004. – 175 с.

8. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Полный энциклопедический справочник по психологии. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 896 с.

9. Чернецов П. И., Виноградова Т. И. Взаимосвязь интеллекта и креативности подростков // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 80–83.

10. Шумакова Н. Б., Щербанова Е. И., Щербо Н. П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов Е. Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 27–32.

11. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. – N.Y., 1967. – 538 p.

12. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking. – Scholastic Testing Service, Inc., 1974. – 98 p.

Vinogradova Tatiana Igorevna

Specialist of integrated child development, Children's center "Little school for children", dbnf666@mail.ru, Chelyabinsk

CORRELATION OF CREATIVITY AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. Currently, the ever-changing socio-economic and political conditions require a creative approach to solving problems. In this regard, the formation of the creative personality acquires social significance.

This article contains the results of studies on the interaction between creativity and personal characteristics of high school students. The primary aim of the given research is to identify the structure and content of the term "creativity". The author uses a number of theoretical and empirical methods. The methods of mathematical statistics are used to analyze the results of the experiment. The main conclusion of the study is that creativity is the ability which is interconnected with some personal characteristics, like a dominance, carelessness, kind-hearted, dreamy, radicalism, impulsiveness and self-sufficiency. This allows us to consider creativity not as a process and as the ability within the structure of the personality. The teacher, of course, should take this into account when organizing the training process.

Keywords: creativity, personal characteristics, correlation, high school students.

Поступила в редакцию 03.04.2015

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

УДК 796. 01

Глушков Сергей Павлович

Доктор технических наук, профессор кафедры легкой атлетики и лыжного спорта факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, rcpl@ngs.ru, Новосибирск

Осипов Валерий Михайлович

Заведующий кафедрой легкой атлетики и лыжного спорта факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, rcpl@ngs.ru, Новосибирск

Пицалов Евгений Владимирович

Аспирант факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, evgen2302@inbox.ru, Новосибирск

ВОЗДЕЙСТВИЕ НОЧНОЙ НОРМОБАРИЧЕСКОЙ ГИПОКСИИ И ИНТЕРВАЛЬНОЙ ГИПОКСИЧЕСКОЙ ТРЕНИРОВКИ НА ОРГАНИЗМ АТЛЕТОВ

Аннотация. Использование ночной прерывистой нормобарической гипоксии (сон в палатке – СП) является одним из самых популярных эргогенических методов улучшения работоспособности. Другим альтернативным методом является применение интервальной гипоксической тренировки (ИГТ) по 60–90 мин в день. Целью исследования являлось сравнение эффектов СП и ИГТ на гематологические и негематологические показатели атлетов. Сравнивались концентрация гемоглобина в крови, максимальное потребление кислорода (МПК), скорость на МПК, удельная энергозатратность бега (УЭБ), максимальная концентрация лактата в крови и скорость бега при концентрации лактата 3,0 ммоль/л до и после 17 дней эксперимента в экспериментальных и контрольной группах.

Ключевые слова: потребление кислорода, нормобарическая гипоксия, концентрация лактата, ступенчатый тест.

Использование гипоксии как одного из методов изменения функционального состояния спортсменов уже на протяжении 50 лет пользуется успехом. За это время на практике испытаны различные варианты использования гипоксии, как естественной – в условиях среднегорья, так и искусственной – на равнинной территории, имеющей холодный климат. Искусственная гипоксия в последние десятилетия все чаще используется в подготовке атлетов, поскольку дает те же эффекты и преимущества, что и пребывание в горных условиях [9; 12].

Одним из методов использования искусственной гипоксии является сон в гипоксической палатке или барокамере, когда в течение 10–12 часов в сутки спортсмен находится в условиях нехватки кислорода. При этом наиболее распространенной методикой является моделирование высот на уровне 2000 – 3000 м над уровнем моря (НУМ). В то же время этот спортсмен живет и тренирует-

ся в естественных равнинных условиях. При применении этого метода отмечен прирост результатов у спортсменов мирового уровня в циклических видах спорта [1; 7].

Вторым методом использования искусственной гипоксии является интервальная гипоксическая тренировка (ИГТ). Основан метод на воздействии на организм спортсмена прерывистой экстремальной гипоксией в течение 60–90 мин в сутки, имитирующей высоту до 6400 м. Интервальная гипоксическая тренировка имеет ряд преимуществ по сравнению со сном в палатке: меньшее время воздействия на организм спортсмена, доступность и достаточная переносимость. Однако до сих пор не проводилось целенаправленных исследований, сравнивающих эффективность воздействия сна в палатке и ИГТ на результат спортсменов, специализирующихся в циклических видах спорта, хотя определенные исследования на эту тему за рубежом были [1; 6].

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Влияние каждого из методов гипоксического воздействия на увеличение работоспособности спортсменов может быть оценено повышением кислородно-транспортной функции крови после трехнедельного воздействия искусственной гипоксии на организм спортсменов за счет увеличения гемоглобиновой массы [7; 11].

Задачей нашего исследования является сравнение воздействия двух методов применения искусственной гипоксии: ИГТ и сна в палатке на работоспособность спортсменов. Исследование проводилось в августе 2014 г. в г. Новосибирске в течение 21 дня на базе Регионального центра спортивной подготовки сборных команд и спортивного резерва Новосибирской области на оборудовании ООО «Инновационный центр спортивных технологий».

В исследовании приняли участие десять непрофессиональных мужчин-триатлонистов регионального уровня (первый взрослый разряд и КМС). Спортсмены случайным образом были распределены на 3 группы: группа, применяющая технологию ИГТ – 3 человека (ИГТ-группа), группа, использующая технологию сна в палатке – 3 человека (СП-группа) и контрольная группа – 4 человека (К-группа) (табл. 1). Спортсмены тренировались в одной группе и по одному тренировочному плану. Для повышения точности экспериментального исследования атлеты скорректировали тренировочный план таким образом, чтобы основной нагрузкой стала беговая в различных модификациях.

Атлеты в течение эксперимента выполняли стандартные беговые тренировки различной интенсивности, подбираемые индивидуально для каждого по данным частоты сердечных сокращений (ЧСС) и исходя из лучшего результата в беге на дистанции 21,1 км, однако объем нагрузок был одинаков у всех испытуемых. За три недели

эксперимента общий объем бега составил в среднем 270 ± 16 км.

В первый день у всех испытуемых в лабораторных условиях измерялись: максимальное потребление кислорода (МПК), скорость при МПК, «удельная энергостоймость» (экономичность) бега, скорость бега при концентрации лактата в крови 3 ммоль/л, время теста (до полного истощения), максимальная ЧСС, максимальная концентрация лактата в конце теста, гемоглобин и ферритин крови. Затем ИГТ-группа использовала технологию ИГТ и СП-группа подвергалась ночной прерывистой гипоксии на протяжении 17 дней. На двадцать первый день эксперимента было проведено повторное тестирование.

В исследовании использовалась нормобарическая гипоксия. Спортсмены из СП-группы использовали сон в гипоксической палатке в течение 9–11 часов в сутки. Гипоксическая среда создавалась с помощью портативного гипоксикатора компании ХУРОХИСО за счет фильтрации кислорода полимерными мембранами и замещения его азотом. Индивидуальная высота для сна подбиралась после вычисления индивидуального гипоксического индекса. Ежедневно перед сном проводилось повторное тестирование для нахождения изменения гипоксического индекса, а каждое утро – измерение сатурации кислорода в крови. На основе полученных данных производилась ежедневная коррекция интенсивности гипоксического воздействия для достижения максимального эффекта. В среднем по группе моделируемая высота увеличилась за время эксперимента с 1800 до 2600 м НУМ.

Для проведения ИГТ использовался гипоксикатор компании ХУРОХИСО, генерирующий воздух с пониженным содержанием кислорода от 21 до 9 %, что соответствует высотам от 100 до 6400 м НУМ с шагом 200 м. Суть метода заключалась в том, что

Таблица 1

Физические характеристики участников до начала эксперимента

Параметр	СП-группа	ИГТ-группа	К-группа
Количество объектов	3	3	4
Возраст (лет)	32 ($\pm 1,6$)	33 ($\pm 2,4$)	30 ($\pm 2,9$)
Рост (см)	180 (± 3)	178 (± 5)	181 (± 4)
Масса (кг)	70,5 ($\pm 5,9$)	68,9 ($\pm 3,3$)	72,2 (6,1)
Гемоглобин (г/л)	136 (± 5)	139 (± 6)	135 (± 7)

спортсмен определенное время дышит через маску воздухом с пониженной концентрацией кислорода – «поднимается на высоту», а потом – атмосферным воздухом – «опускается на уровень моря». Средняя продолжительность тренировки составляла 60–90 мин и задавалась на основе стандартных протоколов гипоксической тренировки на базе данных текущей сатурации кислорода в крови. Это позволило подбирать дозу гипоксического воздействия индивидуально для каждого спортсмена по данным его гипоксической устойчивости. Максимальная «высота подъема» во время сеанса ИГТ для всех испытуемых составила 6400 м НУМ.

Биохимический анализ крови проводился за один день до начала эксперимента и спустя 3 дня после окончания эксперимента. Тестирование спортсменов производилось в компании «Сиблабсервис» на биохимическом анализаторе «OLYMPUS AU 400» и гематологическом анализаторе «BeckmanCoulter LH 500» путем забора 4 мл венозной крови. Исследовались концентрация гемоглобина в крови и ферритин – запасы органического железа в организме. Дополнительно спортсмены всех групп принимали препарат «Феррофольгамма» для предотвращения возникновения дефицита элементарного железа в крови из-за возросшего вследствие гипоксического воздействия эритропоэза.

Тестирование проводилось на тредмиле. После пятиминутной разминки на скорости 12 км/ч атлеты приступили к ступенчатому тесту на скоростях 14, 15, 16 и 17 км/ч, по 4 минуты на каждой ступени и с одной минутой отдыха между ними. Данные ЧСС регистрировались в течение всего теста пульсометром Polar RS800. После каждой ступени производился забор капиллярной крови из пальца для определения концентрации лактата в крови с помощью портативного анализатора лактата Lactate Scout. Во время первичного тестирования (до гипоксического воздействия) концентрация лактата большинства испытуемых была выше 4 ммоль/л в конце четвертой ступени теста, а для спортсменов (3 чел.), у которых концентрация лактата была ниже, была добавлена еще одна ступень нагрузки на скорости 18 км/ч.

Максимальное потребление кислорода (МПК) и метаболическая стоимость пути определялась с помощью портативного ме-

таболографа Fitmate Pro.

Во время повторного тестирования независимо от концентрации лактата спортсмены завершили одинаковое количество нагрузочных ступеней – 4. В результате чего у некоторых спортсменов концентрация лактата оказалась ниже 4 ммоль/л (ниже анаэробного порога). Следовательно, для того чтобы оценить влияние гипоксии на динамику концентрации лактата, было решено определять скорость бега при уровне лактата 3,0 ммоль/л, вместо используемой во многих исследованиях концентрации 4,0 ммоль/л [4]. Скорость при концентрации лактата 3,0 ммоль/л вычислялась по методике экспоненциального соответствия.

Также до и после эксперимента проводился ступенчатый тредмил тест для определения потребления кислорода в течение всего теста. Значения потребления кислорода на последней минуте на первых двух ступенях теста были усреднены для определения удельной энергостоимости бега. После завершения последней ступени на субмаксимальной скорости был проведен тест для определения МПК и времени бега до полного истощения. Через 5 минут отдыха после субмаксимального тестирования испытуемые начинали бежать с начальной скоростью 16 км/ч, и каждую минуту скорость возрастала на 1 км/ч, вплоть до достижения скорости 20 км/ч. Тесты до гипоксического воздействия и после проводились в одно и то же время на одном и том же оборудовании через 3 часа после завтрака.

Во всех группах обнаружены изменения уровня ферритина в крови (табл. 2). Концентрация гемоглобина у спортсменов СП-группы после 17 дней эксперимента увеличилась. У спортсменов ИКТ-группы и К-группы достоверных изменений в концентрации гемоглобина не обнаружено (табл. 2).

Спортсмены СП-группы продемонстрировали значительное улучшение по удельной энергостоимости бега (УЭБ) во время субмаксимального бега (табл. 3) в сравнении со спортсменами ИГТ-группы ($-2,8 \pm 4,4$ %). Что касается их показателей по УЭБ в сравнении со спортсменами К-группы, то изменения незначительные ($-1,1 \pm 4,2$ %). Различия по УЭБ между ИГТ-группой и К-группой также было незначительным.

Гематологические параметры до и после эксперимента

Гематологический параметр	СП-группа		ИГТ-группа		К-группа	
	до экспер.	после экспер.	до экспер.	после экспер.	до экспер.	после экспер.
Ферритин, нг/мл	62,8 (\pm 20,2)	68,0 (\pm 17,1)	54,2 (\pm 17,7)	51,0 (\pm 16,5)	71,6 (\pm 30,2)	56,4 (\pm 25,8)
Гемоглобин, г/л	136 (\pm 5)	144 (\pm 3)	139 (\pm 6)	141 (\pm 4)	135 (\pm 7)	138 (\pm 6)

Таблица 3

Беговые параметры при ступенчатом субмаксимальном тесте на тредмиле

Параметры при субмаксимальном беговом тесте	СП-группа		ИГТ-группа		К-группа	
	до экспер.	после экспер.	до экспер.	после экспер.	до экспер.	после экспер.
УЭБ, мл·кг/мин	3,72 (\pm 0,58)	3,55 (\pm 0,62)	3,39 (\pm 0,63)	3,35 (\pm 0,63)	3,29 (\pm 0,66)	3,35 (\pm 0,59)
Скорость бега при конц. La = 3,0 ммоль/л	16,8 (\pm 0,4)	17,1 (\pm 0,7)	17,0 (\pm 1,0)	17,4 (\pm 0,8)	16,5 (\pm 0,7)	16,8 (\pm 0,8)

Скорость бега при концентрации лактата в крови 3,0 ммоль/л достоверно увеличилась только в СП-группе по сравнению с К-группой ($4,4 \pm 4,5$ %).

Обе экспериментальные группы продемонстрировали снижение концентрации лактата в крови после максимального бегового теста по окончании эксперимента в сравнении с контрольной группой (табл. 4). Не обнаружено достоверных различий в изменении скорости бега в ступенчатом тесте, скорости на уровне МПК и во времени бега до отказа.

В результате проведенного исследования использования искусственной гипоксии для изменения функционального состояния спортсменов получены следующие результаты: достоверное увеличение концентрации гемоглобина в СП-группе после

эксперимента демонстрирует активацию в организме эритропоэза в ответ на гипоксическое воздействие. Незначительное увеличение уровня ферритина в крови в ИГТ-группе после эксперимента говорит о том, что недостаток железа не являлся лимитирующим фактором активизации эритропоэза. Наиболее объективной причиной разницы в увеличении гемоглобина между ИГТ- и СП-группами явилась доза гипоксического воздействия между ними. В данном случае наши выводы совпадают с данными другого исследования [10] относительно того, что минимальной гипоксической дозой для активации эритропоэза является трехнедельный сон в палатке не менее 10 часов в сутки. В нашем исследовании мы получили средний прирост гемоглобина в СП-группе после 17 дней гипоксического воз-

Таблица 4

Беговые параметры при ступенчатом максимальном тесте на тредмиле

Параметры при максимальном беговом тесте	СП-группа		ИГТ-группа		К-группа	
	до экспер.	после экспер.	до экспер.	после экспер.	до экспер.	после экспер.
МПК, л/мин	4,82 (\pm 1,1)	4,84 (\pm 0,89)	4,56 (\pm 0,87)	4,63 (\pm 0,79)	4,47 (\pm 0,65)	4,60 (\pm 0,72)
$v_{\text{МПК}}$ = км/ч	19,3 (\pm 0,6)	19,6 (\pm 0,4)	18,9 (\pm 1,4)	19,1 (\pm 1,3)	19,6 (\pm 0,9)	19,6 (\pm 1,1)
Бег до отказа, сек	528 (\pm 46)	540 (\pm 37)	518 (\pm 73)	521 (\pm 36)	540 (\pm 47)	570 (\pm 43)
ЧСС _{max} , уд/мин	192 (\pm 12)	185 (\pm 16)	200 (\pm 6)	196 (\pm 5)	195 (\pm 9)	195 (\pm 9)
La _{max} , ммоль/л	9,7 (\pm 2,0)	8,3 (\pm 1,7)	8,8 (\pm 1,6)	7,4 (\pm 0,9)	10,0 (\pm 2,4)	10,4 (\pm 2,0)

Примечание: $v_{\text{МПК}}$ – скорость при достижении МПК; ЧСС_{max} – максимальная частота сердечных сокращений; La_{max} – концентрация лактата в крови в конце теста.

действия на 5,9 %, следовательно эффект можно получить и за меньшее количество дней (17 вместо 21) при подборе адекватного по интенсивности гипоксического воздействия. Однако в ИГТ-группе, где интенсивность гипоксического воздействия оказалась намного выше (эквивалентно 6400 м НУМ), времени воздействия 60–90 мин в сутки оказалось недостаточно для активизации эритропоэза. В аналогичном исследовании [3] гемоглобин не изменился после 4-недельного гипоксического воздействия высокой интенсивности (4000–5000 м НУМ) на протяжении 3 часов в день.

Полученные результаты опровергают аналогичное исследование, где обнаружен прирост гемоглобина и гематокрита вместе со снижением концентрации ферритина при 60–90 минутном гипоксическом воздействии в день на протяжении 3 недель [1].

В результате эксперимента не обнаружено увеличение максимальной скорости бега у спортсменов ИГТ и СП-групп по сравнению с контрольной в максимальном нагрузочном тестировании на тредмиле. Также не обнаружено увеличения МПК у СП-группы, несмотря на увеличение гемоглобина, тогда как в аналогичных исследованиях доказана высокая корреляция между гемоглобином, гемоглобиновой массой и МПК [11]. Одним из возможных объяснений неизменности величины МПК у СП-группы может быть снижение максимальной ЧСС, что замедляет транспортировку кислорода к тканям. Таким образом, увеличение доставки кислорода за счет увеличения концентрации гемоглобина одновременно снижается.

Удельная энергостойкость бега, наряду с МПК и анаэробным порогом, имеет корреляцию с результатом в беге на выносливость 0,7–0,8 [2]. Многочисленные исследования, посвященные влиянию гипоксии на негематологические изменения в организме свидетельствуют, что работоспособность и выносливость спортсменов могут увеличиваться без роста гемоглобина и гемоглобиновой массы [3]. Повышение эффективности использования кислорода во время бега являлось одним из негематологических изменений в ответ на сон в палатке [3] и ИГТ [6]. В нашем исследовании обнаружено 2,8 % улучшение по УЭБ у СП-группы по сравнению с ИГТ-группой, следовательно,

сон в палатке имеет преимущество перед ИГТ относительно увеличения скорости бега с субмаксимальной интенсивностью.

Скорость бега при концентрации лактата в крови на уровне 3,0 ммоль/л незначительно увеличилась в ИГТ- и СП-группах по сравнению с контрольной. Сдвиг вправо на графике «Лактат-скорость бега в ИГТ и СП-группах» свидетельствует о положительных сдвигах в работающих мышцах за счет увеличения митохондриальной массы или повышения плотности капилляров.

Снижение максимальной ЧСС после эксперимента в гипоксических группах по сравнению с контрольной можно отнести к возможному переутомлению спортсменов гипоксических групп [8] несмотря на то, что все группы выполняли идентичные нагрузки. Это объясняется тем, что на спортсменов помимо тренировочного стресса накладывается дополнительный физиологический стресс, вызванный искусственной гипоксией и усиливающий напряжение регуляторных систем организма.

Очевидное различие в изменении гемоглобина между ИГТ- и СП-группами говорит о том, что ежедневной 60–90-минутной гипоксической тренировки недостаточно для усиления эритропоэза. Повышение скорости бега при концентрации лактата в крови 3,0 ммоль/л в СП-группе свидетельствует, что ночная прерывистая нормобарическая гипоксия повышает скорость бега при субмаксимальной интенсивности. В целом нет свидетельства улучшения гематологических и негематологических показателей у триатлонистов в ответ на интервальную гипоксическую тренировку.

Библиографический список

1. Bonetti D. L., Hopkins W. G. and Kilding A. E. High-intensity kayak performance after adaptation to intermittent hypoxia // *International Journal of Sports Physiology and Performance*. – 2006. – № 1. – P. 246–260.
2. Di Prampero P. E., Atchou G., Bruckner J. C. and Moia C. The energetics of endurance running // *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*. – 1986. – № 55. – P. 259–266.
3. Gore C. J., Hahn A. G., Aughey R. J., Martin D. T., Ashenden M. J., Clark S. A., Garnham A. P., Roberts A. D., Slater G. J. and McKenna M. J. Live high: train low increases muscle buffer capacity and

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

- submaximal cycling efficiency // *Acta Physiologica Scandinavica*. – 2001. – № 173. – P. 275–286.
4. Heck H., Mader A., Hess G., Mucke S., Muller R. and Hollmann W. Justification of the 4-mmol/l lactate threshold // *International Journal of Sports Medicine*. – 1985. – № 6. – P. 117–130.
5. Hellemans J. Intermittent hypoxic training: a pilot study // *Proceedings of the Second Annual International Altitude Training Symposium*. – Flagstaff, 1999. – P. 145–154.
6. Katayama K., Matsuo H., Ishida K., Mori S. and Miyamura M. Intermittent hypoxia improves endurance performance and submaximal exercise efficiency // *High Altitude Medicine and Biology*. – 2003. – № 4. – P. 291–304.
7. Levine B. D. And Stray-Gundersen J. “Living high-training low”: effect of moderate-altitude acclimatization with low-altitude training on performance // *Journal of Applied Physiology*. – 1997. – № 83. – P. 102–112.
8. Meeusen R., Duclos M., Gleeson M., Rietjens G., Steinacker J. M. and Urhausen A. Prevention, diagnosis and treatment of the Overtraining Syndrome: ECSS Position Statement “Task Force” // *European Journal of Sport Science*. – 2006. – № 6. – P. 1–14.
9. Millet G. P., Roels B., Schmitt L., Woorons X. and Richalet J. P. Combining hypoxic methods for peak performance // *Sports Medicine*. – 2010. – № 40. – P. 1–25.
10. Rusko H. K., Tikkanen H. O. and Peltonen J. E. Altitude and endurance training // *Journal of Sports Science*. – 2004. – № 22. – P. 928–945.
11. Schmidt W. and Prommer N. Impact of alterations in total hemoglobin mass on VO₂max // *Exercise and Sports Science Reviews*. – 2010. – № 38. – P. 68–75.
12. Wilber R. L. Application of altitude/hypoxic training by elite athletes // *Medicine and Science in Sports and Exercise*. – 2007. – № 39. – P. 1610–1624.

Glushkov Sergey Pavlovich

Dr. Sci. (Engineer.), Prof. of chair of Track and Field Athletics and Skiing of faculty of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, rcpl@ngs.ru, Novosibirsk

Osipov Valery Mikhaylovich

Head of the Department of track and field athletics and skiing, faculty of physical culture, Novosibirsk State Pedagogical University, rcpl@ngs.ru, Novosibirsk

Pishchalov Evgeny Vladimirovich

Graduate Student, Faculty of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, evgen2302@inbox.ru, Novosibirsk

EFFECTS OF NIGHT NORMOBARIC HYPOXIA AND INTERMITTENT HYPOXIC TRAINING ON THE BODY OF ATHLETES

Abstract. Application of night normobaric hypoxic exposure (sleep in a tent – ST) is a popular ergogenic aid amongst athletes. An alternative hypoxia protocol, acute (60–90 min daily) Intermittent Hypoxic Training (IHT). The aim of this study was to compare directly the effect of ST and IHT on the running and blood characteristics of athletes. Changes in total haemoglobin, maximal oxygen consumption (VO₂max), velocity at VO₂max, running economy, maximal blood lactate concentration (La) and 3 mm La running speed were compared following 17 days of ST, HT and control.

Keywords: oxygen consumption, normobaric hypoxia, lactate concentration, graduated test.

Поступила в редакцию 12.03.2015

Третьякова Наталия Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Российский государственный профессионально-педагогический университет, tretjakovnat@mail.ru, Екатеринбург

Андрюхина Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Российский государственный профессионально-педагогический университет, sd-rgppu@mail.ru, Екатеринбург

Кетриш Евгения Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Российский государственный профессионально-педагогический университет, evgeniya.ketrish@rambler.ru, Екатеринбург

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПО УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ¹

Аннотация. Представлены результаты по разработке стратегических установок по управлению качеством здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций, системообразующим фактором которой является научно обоснованная идея преобразования существующей системы управления здоровьесбережением, нацеленная на формирование готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности. Показаны целевые, организационные и технологические преобразования в управлении качеством здоровьесберегающей деятельности. Сформулированы принципы управления, построенные на основе положений стандартов ГОСТ Р ИСО 9000-2008.

Ключевые слова: качество здоровьесберегающей деятельности, готовность обучающихся к здоровьесберегающей деятельности, служба здоровья, принципы управления качеством здоровьесберегающей деятельности.

Проблема качества здоровьесберегающей деятельности, с одной стороны, как сложного процесса, с другой – как системы, обеспечивающей его эффективную реализацию, является на современном этапе общей для всех видов образовательных организаций. Выдвижение данной проблемы обусловлено сохраняющейся тенденцией снижения уровня здоровья обучающихся [1; 4; 5; 6; 8]. Учитывая, что качество определяется действием многих случайных, местных и субъективных факторов, для предупреждения влияния которых необходима соответствующая система управления, нужны не отдельные эпизодические усилия, а совокупность мер постоянного воздействия на процесс здоровьесбережения.

Анализ результатов научных исследований, изучение имеющегося опыта здоровьесберегающей деятельности и управления ею позволили выявить противоречие, заключающееся в необходимости эффективно-

го осуществления образовательными организациями деятельности по охране здоровья обучающихся и неразработанностью системы эффективного управления качеством данной деятельности. Данное противоречие может быть снято за счет разработки соответствующих концептуальных установок по управлению качеством здоровьесберегающей деятельности, предопределяющих изменения в целевой, организационной и технологической ее подсистемах.

Исходя из понимания качества как степени соответствия совокупности присущих характеристик установленным требованиям (межгосударственный стандарт ГОСТ ISO 9000-2011), качество здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций рассматривается нами как степень способности образовательной организации выполнять на требуемом уровне свои функции по сохранению и укреплению здоровья обучающихся. Данное качество комплексно

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области в рамках проекта № 14-16-66019 «Разработка модели управления качеством здоровьесберегающей деятельности».

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

отражает в себе, во-первых, достижения в личностном развитии обучающихся, связанные с формированием их готовности к здоровьесберегающей деятельности; во-вторых, объем, структуру и полноту реализации организацией кадровых, материально-технических, научно-методических и иных внутренних ресурсов, необходимых в здоровьесберегающей деятельности; в-третьих, динамику процессов развития здоровьесберегающей деятельности образовательной организации (целевого, нормативного, критериального, организационного, содержательного, мотивационного); в-четвертых, уровень совершенствования подходов и технологий повышения качества здоровьесберегающей деятельности образовательной организации и ее результатов. Соответственно, обеспечение качества здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций заключается в создании в рамках существующего образовательного процесса и ресурсных возможностей организации условий, гарантированно способствующих эффективному осуществлению деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся.

Деятельность в области обеспечения качества, как правило, происходит согласно требованиям российского стандарта по менеджменту качества (ГОСТ Р ИСО 9001-2008) и принципам всеобщего менеджмента качества [7; 11]. В связи с этим основная цель управления качеством в образовательной организации заключается в постоянном системном учете интересов потребителей, улучшении работы учреждения при лидирующей роли управления и включения в сферу качества всех участников образовательного процесса [2; 7–9; 11]. Внося уточнение в цель (системообразующий фактор качества), возможно избежать расплывчатости. В частности, заявляя целью управления качеством здоровьесберегающей деятельности (как подсистемы качества образования в образовательных организациях) создание необходимых условий не только для сохранения здоровья обучающихся, как традиционно это установлено, но, прежде всего, для формирования готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности (субъективному состоянию, означающему желание и способность со-

хранять и укреплять здоровье), мы направляем управление качеством на превращение образования в процесс развития личности и определяем условия, средства и формы его организации, обеспечивающие данное развитие в рамках здоровьесберегающей деятельности.

Сегодня, в соответствии с мировой тенденцией, гарантией качества образования выступает наличие в образовательном учреждении соответствующих систем управления качеством, построенных на основе требований международных стандартов серии ИСО 9000 [3; 7–11]. Соответственно, современные представления об управлении базируются на том, что деятельность учреждений необходимо точно определять, измерять, анализировать и улучшать. В данной связи все чаще в управлении учебными заведениями применяется процессный подход, в основе которого лежит выделение ключевых процессов (основных видов деятельности) и управление ими.

Используя комплексный подход к характеристике и применению процессного подхода в здоровьесберегающей деятельности, начнем с того, что стандарт ГОСТ Р ИСО 9000-2008 призывает рассматривать любую деятельность или комплекс деятельности как процесс (соответственно здоровьесбережение следует рассматривать именно в таком качестве), в котором используются ресурсы для преобразования входов и выходов [3]. Входы представляют собой документацию и информацию, инструменты и оборудование, условия окружающей среды и т. п., а выходы – продукцию, услугу, информацию и т. п. [3; 7].

Руководствуясь определением, приведенным в стандарте ГОСТ Р ИСО 9000-2008 [3], будем понимать процесс здоровьесбережения как устойчивую, целенаправленную совокупность взаимосвязанных видов деятельности по охране и укреплению здоровья обучающихся, которая по определенной технологии преобразует входы в выходы, представляющие ценность для своих внутренних и внешних потребителей. Основными потребителями здоровьесберегающей деятельности с внешней стороны выступают государство и общество в целом, с внутренней – обучающиеся, их родители (законные представители), а также педагогические и иные работники образовательного учреж-

дения, результат деятельности которых во многом зависит от уровня состояния здоровья обучающихся.

Необходимым условием в достижении качества здоровьесберегающей деятельности является установление потребностей и ожиданий ее потребителей [1–3; 7; 8; 10]. Выявить ожидания и требования внешних потребителей возможно посредством изучения и анализа нормативно-законодательных документов различного уровня и современных направлений научных исследований в данной области, а требования внутренних потребителей – анкетно-опросными способами с подключением методик по установлению причинно-следственных связей, позволяющих конкретизировать расплывчатые высказывания респондентов. Установленные требования следует рассматривать как основные направления деятельности, в соответствии с которыми, в последующем, будут формироваться основные процессы здоровьесбережения, обязательное описание и детализация которых позволит избежать нечеткости как в формулировках, так и в измерителях.

В частности, ключевыми процессами здоровьесберегающей деятельности, образующими ее сеть (систему), нами выделены: 1) медицинское и санитарно-гигиеническое сопровождение; 2) формирование здоровьесориентированной личностной позиции обучающихся педагогическими средствами; 3) физкультурно-оздоровительное сопровождение; 4) психолого-педагогическое сопровождение; 5) мониторинг уровня физического развития и состояния здоровья обучающихся [8].

Каждый процесс имеет свои цели и обеспечивается соответствующими ресурсами (кадровыми, материально-техническими и методическими). Построение процессов является сугубо специфичным для каждой образовательной организации (учитываются направленность, стратегические цели и ресурсные возможности учреждения). Общим является алгоритм, лежащий в основе моделирования процессов, в соответствии с требованиями стандарта ГОСТ Р ИСО 9000-2008, и позволяющий определить организационно-педагогические условия их функционирования. К числу таких условий мы относим выделение за счет внутрен-

них резервов образовательной организации структурного подразделения (службы здоровья или координационного совета), обеспечивающего реализацию данной деятельности и включающего в свою структуру ряд специализированных подразделений, соответствующих направлениям здоровьесберегающей деятельности (медико-санитарно-гигиеническое, валеолого-педагогическое, физкультурно-оздоровительное, психолого-педагогическое, мониторинговое) [8]. Работа подразделений ориентирована на соответствующие их специфике направления деятельности, в описании которых наиболее полно представлены все аспекты здоровьесберегающей деятельности с учетом межведомственного социального партнерства.

Применение системы взаимосвязанных процессов уже может считаться процессным подходом и стандарт ГОСТ Р ИСО 9000-2008 дает описание шагам, выполнение которых обеспечивает внедрение системы процессного управления в организации [2]: 1) определить процессы; 2) определить последовательность и взаимодействие этих процессов; 3) определить критерии и методы, необходимые для обеспечения результативности как при осуществлении, так и при управлении этими процессами; 4) обеспечивать наличие ресурсов и информации, необходимых для поддержки этих процессов и их мониторинга; 5) осуществлять мониторинг, измерение и анализ этих процессов; 6) принимать меры, необходимые для достижения запланированных результатов и постоянного улучшения этих процессов. Кроме всего перечисленного организация должна осуществлять менеджмент процессов.

П. П. Долгих указывает, что реальность менеджмента процессов достигается путем привязки сети (системы) процессов к функциональным подразделениям организации [3, с. 21]. В нашем случае – к структурным подразделениям службы здоровья.

Ряд исследователей, раскрывая механизмы управления качеством деятельности, вводят понятия «владелец процесса». Под владельцем процесса понимается должностное лицо, несущее ответственность за получение результата процесса и обладающее полномочиями для распоряжения ресурсами, необходимыми для его выполнения. В нашем случае владельцами ключевых про-

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

цессов здоровьесберегающей деятельности могут выступать руководители структурных подразделений службы здоровья, а при отсутствии данной структуры – наиболее компетентные специалисты, отвечающие за то или иное направление здоровьесберегающей деятельности.

Исходя из переосмысления цели, предложенных организационных инноваций, нами выделены принципы управления качеством здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций, отражающие сущность основных принципов стандартов ГОСТ Р ИСО 9000-2008 [2; 7–9].

1. *Соотнесение интересов образовательной организации и заказчиков ее услуг в вопросах здоровьесберегающей деятельности.* Потребители заявляют о своих требованиях к результату здоровьесберегающей деятельности, соответственно, образовательные организации должны понимать текущие и будущие нужды заказчиков, выполнять их требования и стремиться превзойти их ожидания. Уровень удовлетворенности потребителей необходимо измерять и оценивать, соответственно, управление качеством здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций должно располагать механизмом выработки корректирующих действий.

2. *Соотнесение единоначалия и творческих инициатив.* Ответственность в создании обстановки, при которой сотрудники организации полностью вовлекаются в здоровьесберегающую деятельность, принадлежит руководителю образовательной организации. Соответственно, руководителю важно своим личным примером демонстрировать приверженность качеству здоровьесберегающей деятельности.

3. *Соотнесение цели образовательной организации и целей сотрудников.* Успех управления качеством здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций напрямую зависит от вовлеченности всего коллектива организации в ее реализацию. Каждый сотрудник образовательной организации должен стать членом команды, где будет определен его конкретный вклад, поскольку эффективность внедрения инноваций в значительной мере зависит от уровня корпоративной культуры.

4. *Соотнесение целей образовательной организации и целей обучающихся.*

Обучающийся, как нетипичный «исходный продукт», должен играть исключительно активную роль в повышении качества здоровьесберегающей деятельности, сам «делать себя» в интеллектуально-материальных условиях, созданных педагогическим коллективом. В этой связи важно создавать соответствующую образовательную атмосферу, активизирующую его самосознание.

5. *Соотнесение ориентации на процесс и на результат здоровьесберегающей деятельности.* Поскольку любая деятельность, получающая воздействие на входе и преобразующая его в результаты на выходе, может рассматриваться как процесс, следовательно, в управлении качеством здоровьесберегающей деятельности важно рассматривать каждый элемент любого процесса здоровьесбережения одновременно и как процесс, и как систему, имеющие своих потребителей и поставщиков, свои входы и выходы.

6. *Соотнесение подходов к управлению качеством здоровьесберегающей деятельности.* В управлении качеством тесно связаны процессный и системный подходы. Поэтому каждый процесс здоровьесберегающей деятельности важно рассматривать как систему взаимосвязанных процессов. В данной системе входы и выходы (результаты) процесса необходимо отчетливо определять и измерять; определять поставщиков и потребителей каждого процесса, идентифицировать их требования, изучать их удовлетворенность результатами процесса; устанавливать взаимодействие процессов друг с другом; устанавливать полномочия, права и ответственность за управление процессом; определять ресурсное обеспечение процесса при его проектировании.

7. *Соотнесение подходов к мониторингу качества здоровьесберегающей деятельности.* Мониторинг должен включать элементы основных подходов к оценке качества: репутационного (экспертного), связанного с оценкой внутренних характеристик здоровьесберегающей деятельности; результативного (внешнего), ориентированного на измерение конечных результатов; общего, ориентированного на непрерывное совершенствование качества здоровьесбережения. Важно привести в систему элементы внешне-внутренней оценки.

8. *Соотнесение документационного*

обеспечения с управлением качеством здоровьесберегающей деятельности. Результативность управления во многом определяется степенью проработки документов, регламентирующих деятельность. Отслеживать в управлении качеством здоровьесберегающей деятельности обратную связь при внедрении инноваций позволит создание системы документооборота. При документировании процессов здоровьесберегающей деятельности необходимо проводить их ранжирование по степени влияния на достижение целей здоровьесбережения.

Соблюдение обозначенных принципов позволяет обеспечить возникновение новых связей между элементами здоровьесберегающей деятельности и объединить их в систему. Это обусловит появление эмерджентности – новых свойств системы, отличных от старой системы до предлагаемого соотношения элементов, т. е. приведет к появлению нового качества в управлении здоровьесберегающей деятельностью.

Таким образом, рассматривая качество здоровьесбережения как интегральную характеристику деятельности образовательного учреждения в области охраны и укрепления здоровья, личностного развития и формирования готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности, мы относим его к категории качества образования, что отражает адекватность содержания образования потребностям социума и личности. Оно представляет собой сложную многоуровневую, динамическую систему качеств, которые в интегральной форме ориентированы на обеспечение итогового качества – готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности. В контексте процессного подхода, достижение желаемого результата возможно в том случае, если разными видами здоровьесбережения и соответствующими ресурсами управлять как процессом. Что в свою очередь приводит к необходимости определения всех ключевых процессов здоровьесберегающей деятельности, установления целей процессов, назначения лиц, ответственных за эти процессы. В содержании представленных процессов интегрированы все аспекты работы образовательной организации в области сохранения и укрепления здоровья с учетом межведомственного соци-

ального партнерства. Более того, предложенная структура службы здоровья позволяет развести сферы компетентности специалистов различных областей (образования, физической культуры, здравоохранения и др.), не предполагая при этом разобщенности их усилий, обеспечивая сохранение стратегически единого вектора, центрированного на достижении цели.

Библиографический список

1. Айзман Р. И., Абаскалова Н. П. Организация системы здоровьесбережения студенческой молодежи в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 182–188.
2. Давыдова Н. Н., Федоров В. А. К разработке организационно-педагогической модели управления процессами самоорганизации образовательных систем в условиях сетевого взаимодействия // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – Т. 4. – С. 32–34.
3. Долгих П. П. Проектирование системы менеджмента качества продукции. Управление процессами. – М.: Лаборатория книги, 2010. – 96 с.
4. Зверкова А. Ю. Ресурсный центр, содействующий укреплению здоровья, поддерживающий реализацию компетенции «быть здоровым» в образовательном пространстве // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 170–176.
5. Леван Т. Н. Управленческие функции педагога в области охраны и укрепления здоровья с позиций анализа современной нормативно-правовой базы // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 224–232.
6. Малярчук Н. Н. Реальные пути преодоления факторов, негативно влияющих на детей и подростков в образовательных учреждениях // Образование и наука. – 2014. – № 1 (110). – С. 116–131.
7. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. ГОСТ Р ИСО 9000-2008. – М.: Изд-во стандартов, 2008. – 26 с.
8. Третьякова Н. В., Федоров В. А. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: теория и технология обеспечения: монография. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2014. – 198 с.
9. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование в изменяющихся социально-экономических условиях: научное обеспечение развития // Образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 127–135.
10. European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001. – 82 p.
11. Ralf G., Douglas, H. Smith Total Quality in Higher Education. – St. Lucie Press, 1994. – 330 p.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Tretjakova Natalya Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of theory and methodology of physical education, Russian State vocational-pedagogical University, tretjakovnat@mail.ru, Ekaterinburg

Andruchina Tatiana Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of theory and methodology of physical education, Russian State vocational-pedagogical University, sd-rgppu@mail.ru, Ekaterinburg

Ketrish Evgeniya Valeryevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of theory and methodology of physical education, Russian State vocational-pedagogical University, evgeniya.ketrish@rambler.ru, Ekaterinburg

STRATEGIC GUIDANCE ON QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS STUDENT HEALTH¹

Abstract. The results of the strategic guidelines on quality management of educational organizations, student health. One factor is the scientific idea about converting an existing management system, its focus on building students readiness to health. Showing trust, institutional and technological changes in quality management of health. Management principles are formulated, developed on the basis of the provisions of the standards GOST R ISO 9000-2008.

Keywords: the quality of health care, the willingness of students to health, health service, principles of quality management of health.

Поступила в редакцию 17.04.2015

¹ The study was funded by the Russian State scientific Foundation and the Government of the Sverdlovsk region in the framework of the project № 14-16-66019 “Development of model of quality management of educational organizations of health”.

Яковлева Ирина Владимировна

Кандидат философских наук, доцент, факультет физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, ihova2005@mail.ru, Новосибирск

Кониболоцкая Елена Игоревна

Доцент кафедры физического воспитания факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, konibolo@yandex.ru, Новосибирск

Колосова Татьяна Игоревна

Доцент кафедры физического воспитания факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, kolosovanew@yandex.ru, Новосибирск

Шигаева Екатерина Александровна

Руководитель фитнес-центра, Новосибирский государственный педагогический университет, linyushkina@mail.ru, Новосибирск

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ХОДЕ ФИТНЕС-ТРЕНИРОВОК

Аннотация. В статье обсуждается проблема самоорганизации здорового образа жизни студентов вуза средствами фитнес-тренировок. На основании исследований, проведенных в течение двух лет со студентами, посещающими фитнес-центр Новосибирского государственного педагогического университета, в статье представлен анализ волевой активности студентов в связи с ценностно-образовательным содержанием физкультурно-оздоровительной деятельности. Авторы обращают внимание на то, что ценностные ориентиры и волевой опыт, который способен стимулировать самосознание, направленное на самостоятельное включение студентов в систему оздоровительных практик, обусловлены не только физическим, но и смыслообразующим мотивационным содержанием. Обсуждаются вопросы, связанные с возможностью психолого-педагогического влияния на социокультурные установки и информированность, на повышение доли собственных усилий в формировании готовности к самоорганизации здорового образа жизни.

Ключевые слова: самоорганизация здорового образа жизни, мотивирующий фактор, ценностные ориентиры, волевая саморегуляция.

Самоорганизация здорового образа жизни студентов вуза в рамках современной социальной реальности неразрывно связана с процессами формирования индивидуальных оздоровительных программ на основе ценностных ориентиров, самоактуализации, самовыражения и волевой саморегуляции. Во многом данная проблема решается средствами фитнеса. Ряд противоречий между социальным заказом на здоровое поколение и недостаточной осознанностью студентов в осуществлении деятельности по укреплению своего здоровья; разнообразными видами фитнес-услуг и не всегда правильной ориентацией студентов в своих возможностях; возможностями фитнеса и отсутствием у студентов смыслообразующих ценностных ориентаций, способных повлиять на их мотивационно-волевою сферу – порождает

все больше новых креативных поисков создания модели «здорового образа жизни». Исследованием данной проблемы занимались такие ученые, как Е. П. Ильин [2; 3], В. А. Степанов [5], Е. Ю. Пономарева [4], Ю. С. Филиппова [7], А. Р. Батыршина [1] и др.

Самоорганизация здорового образа жизни – это интегральное качество личности, включающая в себя мотивационно-волевою, содержательный, программно-ориентировочный, деятельностно-операционный и рефлексивный компоненты. Наше исследование было основано на мотивационно-волевой и рефлексивной модели в аспекте противоречивых ценностно-образующих тенденций. В исследовании приняли участие студенты «со стажем» (21 чел.), занимающиеся фитнесом от двух до шести лет. Общее количество студентов, посещающих

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

фитнес-центр Новосибирского государственного педагогического университета, составляет примерно 300 человек.

В исследовании использовались следующие психолого-педагогические методы: экстенсивные (наблюдение за поведением субъекта в естественных условиях, рефлексия действий и поступков в условиях физических нагрузок, беседы, опрос, проективные методики), а также метод самооценки волевых характеристик.

Исследование ценностно-волевой саморегуляции студентов, занимающихся фитнесом, обусловлено необходимостью использования не только индивидуального подхода, но и возможностью найти скрытые закономерности и механизмы преодоления внешних и внутренних препятствий и трудностей, имеющих ценностно-смысловой и мотивационно-волевой характер. Зачастую они социально и психологически обусловлены и носят конфликтный характер. Современный фитнес в рамках физического развития человека явление новое, с точки зрения психологического, педагогического и социологического подходов мало изученное. Современные зарубежные и отечественные публикации содержат противоречивую, сложно структурированную информацию, основанную на эмпирических методах. В основном информация о фитнесе представлена медико-биологическими исследованиями и физиологическими характеристиками. Поэтому центральной методикой нашего исследования была проективная методика исследования личности А. Пейна «Завершение предложения», которая основана на методе свободных ассоциаций, включающая следующее ценностное содержание мотивов: ценности материальные (условия занятий, инвентарь, спортивная экипировка, общественные льготы), ценности физические (здоровье, телосложение, двигательные умения и навыки, физические качества, физическая подготовленность), социально-психологические (отдых, развлечения, удовольствие, трудолюбие, навыки поведения в коллективе, чувство долга, чести, совести, благородства, средства воспитания и социализации, рекорды, победы, традиции), психические (эмоциональные переживания, черты характера, свойства и качества личности, творческие задатки), культур-

ные (познание, самоутверждение, чувство собственного достоинства, эстетические и нравственные качества, общение, авторитет) и смыслообразующий мотив, который лежит в основе волевой саморегуляции.

Согласно анализу результатов исследования ценностного содержания мотивов студентов, занимающихся фитнесом, преобладающий процент (43 %) ценностных ориентиров приходится на потребности физического развития. Этот высокий процент указывает на то, что в целом программа по фитнесу реализуется. Следует обратить внимание на то, что материальные ценности, в числе которых и получение зачета, в нашем анализе представлены наименьшим процентом (1,3 %). Вызывает тревогу тот факт, что наших студентов не интересует материальное пространство, его качественное состояние, наличие современного оборудования. Подобная тенденция обусловлена современной потребительской социокультурной ситуацией.

Значимость социально-педагогических ценностных ориентиров выражена следующим показателем – 18,5 %, почти равное количество студентов выбрали психические (16,5 %) и культурные (15 %) ценностные ориентиры. Такие студенты испытывают сильные эмоциональные переживания, стремятся к познанию, самоутверждению, а также обладают эстетическими и нравственными качествами. Смыслообразующий мотив, лежащий в основе волевой саморегуляции, характерен для 5,7 % респондентов

Для сравнения обратимся к подобным исследованиям, проведенным в декабре 2013 г. Результаты исследований представлены в статье «Социально-психологическое исследование содержания учебно-физкультурной деятельности студентов НППУ» [8]. В данном исследовании обсуждается тревожный фактор отсутствия смыслообразующих ценностных убеждений, а отношение к учебно-физкультурной деятельности в вузе в основном имеет социально-обусловленный характер, это, как правило, самые общие, широко распространенные в общественном сознании идеи и призывы к здоровому образу жизни, крылатые фразы, касающиеся пользы физического развития. Индивидуально представленные смыслообразующие мотивы способны повлиять на активность студента, на его волевою само-

HEALTH-SAFETY ACTIVITIES

регуляцию, т. к. в них заложено понимание индивидом того субъективного и социального смысла деятельности, ради которого она была предпринята. Смыслообразующий мотив – это достаточно устойчивое сознательное побуждение к деятельности, и относительное постоянство – его важнейший признак. Необходимо обратить внимание на то, что ценностное содержание мотивов в нашем исследовании представлено в определенной иерархической последовательности и смыслообразующий мотив здесь занимает доминирующую позицию, то есть включает в себя все предыдущие.

Оценка влияния физкультурно-оздоровительного мероприятия на ценностные ориентиры студентов во многом зависит от мотивирующего фактора, связанного с целеполаганием. Поэтому методика самооценки волевых качеств студентов имеет целью оценить не только уровень развития собственных волевых качеств по параметрам выраженности и генерализованности, но и ярко представленный на общем уровне ценностный ориентир для выработки и поддержания устойчивой мотивации к тренировкам [5]. Под выраженностью качества понимается наличие и устойчивость основных его признаков, под генерализованностью – универсальность качества, то есть широта его проявления в различных жизненных ситуациях и видах деятельности. С помощью самооценки были исследованы такие волевые качества, как: целеустремленность (Ц), смелость и решительность (СР), настойчивость и упорство (НУ), самостоятельность и инициативность (СИ), самообладание и выдержка (СВ). Предварительный анализ анкет выявил двух проблемных студентов (из 21), нуждающихся в специальном психолого-педагогическом сопровождении, т. к. их самооценки были слабо выражены, что обусловлено, скорее всего, отсутствием опыта переживаний волевого напряжения.

Общий уровень самооценки собственных волевых качеств по параметрам выраженности и генерализованности девушек, занимающихся фитнесом, представлен в виде лепесткового графика (рис.). В целом волевые качества характеризуются средним позитивным уровнем (лепесток находится в позитивном диапазоне графика), ни одна из качественных характеристик не попадает в отрицательную зону. Общей преобладающей волевой характеристикой студентов является целеустремленность.

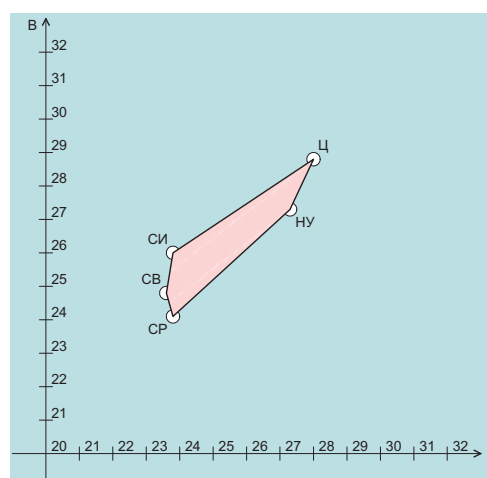


Рис. Уровень самооценки собственных волевых качеств по параметрам выраженности и генерализованности девушек, занимающихся фитнесом (в %)

Это исследование позволяет привязать целеустремленность студентов (разумеется, на ментальном уровне) к потребности развития физических качеств, двигательных умений и навыков. Подобная привязка позволяет использовать эту особенность как мотивирующий фактор. Нужно отметить, что само фитнес-тестирование, состоящее из разных компонентов, служит прекрасной реализацией метода мотивирования целью, что является неоценимым источником ин-

Таблица

Характеристика собственных волевых качеств по параметрам выраженности и генерализованности, в %

Параметры оценки	Волевые качества				
	Ц	СР	НУ	СИ	СВ
Выраженность	28,8	24,1	27,3	26,0	24,8
Генерализованность	28,0	23,8	27,3	23,8	23,6

формации для тренера, и также может быть платной дополнительной услугой, вносящей существенный вклад в бюджет фитнес-центра. К сожалению, такой подход к мотивированию, при всей своей эффективности, носит кратковременный характер, поскольку удовлетворение от достигнутой цели всегда относительно сиюминутно и для обретения дальнейшего стимула, необходимо ставить новые цели. Тем не менее система фитнес-тренировок включает два периода: первый – начальный период адаптации и собственно занятия для достижения результата и второй – поддерживающий – длится всю жизнь. Следовательно, основной целью является мотивирование к самостоятельным тренировкам с возможной консультацией у профессионалов [7].

Решая проблему повышения эффективности индивидуальной работы со студентами на основе мотивационно-волевых ценностных ориентиров, необходимо определить социокультурные установки, влияющие на волевые качественные характеристики индивида. При этом учитывается возможность/невозможность студентов преодолевать такие объективные трудности, как: отъезды, травмы, нехватку времени, скуку, стрессы и т. п. В процессе работы со студентами, как правило, используются эмоциональный и исполнительный компоненты воздействия. Эмоциональный компонент связан с мотивами процесса и результата действия и необходим для накопления опыта переживаний при преодолении трудностей. Исполнительный компонент проявляется в специальных умениях разрешать трудности и преодолевать препятствия через самомобилизацию и самоорганизацию и реализуется за счет овладения приемами психической саморегуляции и формирования на этой основе волевых усилий. Следует учитывать еще один компонент воздействия на волевые качества индивида – создание материальных условий, которым студенческая молодежь, как правило, не придает большого значения.

Кроме перечисленных методов выработки и поддержания устойчивой мотивации к фитнес-тренировкам необходимо с самого начала тренировок формировать соответствующие реалистичные ожидания, т. е. выяснить, чего хочет студент. Далее происходит знакомство и разъяснение программы умеренной интенсивности, постепенно-

сти, что должно помочь адаптации к новому, активному образу жизни. Учитывая, что студенческий возраст обусловлен интенсивным формированием специальных способностей, в связи с профессионализацией, преобразованием мотивационной сферы, системы ценностных ориентаций, становлением характера и интеллекта, а также, принимая во внимание, что самая главная особенность этого возраста состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости в становлении самосознания и формировании образа «Я», необходимо совместно определить соответствующие ценностные ориентиры, предоставляя свободу выбора, выясняя пристрастия, пожелания, нужды, предпочтения. При составлении фитнес-программы следует учитывать следующее:

- характер допустимых предложений (в период адаптации необходимо избегать таких видов упражнений, которые студент будет считать культурно неприемлемыми или неосуществимыми);

- темп изменения программных требований (например, по коррекции фигуры);

- время принятия – время, которое требуется студентам, чтобы убедиться в необходимости предлагаемых изменений и готовность студентов к изменениям;

- уровень волевой саморегуляции, который во многом зависит от сиюминутных результатов и их последствий, поэтому в таких случаях необходимо влияние немедленных одобрений, вознаграждений, поощрений;

- в работе с проблемными студентами развивать навыки самоконтроля и представления, учитывая, что у тренирующегося на регулярной основе неизбежно случаются провалы, смена тренера, перепады в самочувствии, настроении.

Поиски возможностей привлечения студентов к всестороннему здоровому образу жизни требуют от тренера терпения, вдумчивого индивидуального подхода, постоянного информационного роста, способности следить за всеми новинками в сфере здорового образа жизни. Мотивирование студентов к занятиям – важная задача инструктора на всех этапах работы. Мотивировать – значит затронуть их важные индивидуальные ценностные ориентиры, цели, интересы, создать условия для самореализации не только в фитнесе, но и в жизни, чему

HEALTH-SAFETY ACTIVITIES

в полной мере способствуют ценностные установки рабочих программ прикладной физической культуры, заявленные в общих компетенциях. Например, владение средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания для укрепления здоровья, быть готовым к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Теоретически сформированная волевая готовность студентов к самоорганизации здорового образа жизни представляет собой интегрированное качество индивида, включает высокий уровень мотивационно-волевых установок на здоровый образ жизни, сформированную проблемно-ориентированную организационно-деятельностную компетентность в области самоорганизации здорового образа жизни, а также сформированную базовую когнитивную компетентность и наличие опыта деятельности по применению здоровьесберегающих технологий в рамках фитнеса. Несомненно, оздоровительные физические тренировки на занятиях фитнесом приносят пользу. Здесь наиболее рациональным с социокультурной точки зрения является осознание, что здоровье – это личный капитал, который возможно приумножить средствами педагогики, психологии и физической культуры.

Библиографический список

1. Батыришина А. П. Проблемы психодиагностики волевой сферы личности // Ярославский пе-

дагогический вестник. – 2010. – № 2. – С. 188–191.

2. Ильин Е. П. Психология воли. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.

3. Ильин Е. П. Психология физического воспитания: учебник для институтов и факультетов физической культуры. – 2-е изд. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 486 с.

4. Пономарева Е. Ю. Формирование готовности студентов вуза к самоорганизации здорового образа жизни средствами фитнес-аэробики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина. – Елец, 2011. – 25 с.

5. Степанов В. А. Методы исследования эмоций и воли (практикум по психологии): учебное пособие. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2003. – 136 с.

6. Теория и методика фитнес-тренировки: учебник персонального тренера / под ред. Д. Г. Калашникова. – М.: Фронтэра, 2003. – 175 с.

7. Филиппова Ю. С. Фитнес: в 2 ч. – Часть I. Философия фитнеса. – Новосибирск: Новосибирская федерация спортивной и оздоровительной аэробики, 2003. – 24 с.

8. Яковлева И. В. Социально-психологическое исследование содержания учебно-физкультурной деятельности студентов НГПУ // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 168–174.

9. Яковлева И. В. Современное образование и формирование творческой индивидуальности // Философия образования. – 2009. – № 2 (27). – С. 155–162.

10. Drandrov G. L., Simonova O. Yu. Specifics of self-image of elite athletes and its effect on development of motivational-volitional sphere // Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury. – 2012. – Issue 1. – P. 3–8.

11. Sudeck G., Höner O. Volitional Interventions within Cardiac Exercise Therapy (VIN-CET): Long-term effects on physical activity and health-related quality of life // Applied Psychology: Health and Well-Being. – July 2011. – Vol. 3, Issue 2. – P. 151–171.

Yakovleva Irina Vladimirovna

Cand. Sci. (Philosoph.), Assoc. Prof., of Chair Physical Education Department, Novosibirsk State Pedagogical University, uhova2005@mail.ru, Novosibirsk

Konibolotskaya Elena Igorevna

Assist. Prof., of Chair Physical Education Department, Novosibirsk State Pedagogical University konibolo@yandex.ru, Novosibirsk

Kolosova Tatyana Igorevna

Assist. Prof., of Chair Physical Education Department, Novosibirsk State Pedagogical University, kolosovanew@yandex.ru, Novosibirsk

Shigaeva Ekaterina Aleksandrovna

The head of the fitness centre Novosibirsk State Pedagogical University, lunyushkina@mail.ru, Novosibirsk

**RESEARCH ON SELF-ORGANIZING
OF A HEALTHY LIFE BY STUDENTS
DURING THE FITNESS WORKOUTS**

Abstract. The article under discussion is devoted to the self –organization problem of health-related quality of life by means of fitness training. The study demonstrates the analysis of students' volitional activity in relation to the value and educational content of sports and recreational activities. The given analysis presents a two year research carried out among the students, attending the fitness center, at the Novosibirsk State Pedagogical University. The authors draw attention to the fact that values and volitional experience, are caused not only by physical, but also by the value-motivational sense-content, which is able to stimulate the consciousness directed on independent inclusion of students in health system practices. The article also discusses the possibility of psycho-pedagogical influence to sociocultural setting and awareness as well as the increasing of the own efforts in the formation of readiness for self-organization of health-related quality of life.

Keywords: the self-organization of health-related quality of life ,the motivating factor, value orientations, volitional self-regulation.

Поступила в редакцию 28.04.2015

Третьякова Наталия Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Российский государственный профессионально-педагогический университет, tretjakovnat@mail.ru, Екатеринбург

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ¹

Аннотация. Наряду с традиционной охранительной стратегией здоровьесберегающей деятельности, заключенной в создании здоровьесберегающей образовательной среды, в работе делается акцент на развитие личностных качеств обучающихся, формирование их готовности к здоровьесберегающей деятельности, что соответствует основным видам деятельности образовательных организаций (обучение, воспитание и развитие) и позволяет пересмотреть как целевую направленность здоровьесберегающей деятельности, так и показатели ее эффективности. Предложена система комплексной оценки здоровьесберегающей деятельности, соответствующая структуре компонентов качества образования: качество условий, качество процессов и качество результатов здоровьесберегающей деятельности. Использование предложенной комплексной системы оценки служит значимым инструментом в управлении качеством здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций. Показаны результаты опытно-поисковой работы, подтвердившие, что эффективность здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций зависит от полноты реализации соответствующих условий обеспечения ее качества.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность образовательных организаций, комплексная оценка, критерий оценки условий, критерий оценки процессов, критерий оценки результатов.

Вызовы времени и задачи, стоящие перед современным обществом, связанные с преодолением негативных тенденций в области человеческого потенциала, ведут к пониманию важности организации и осуществления образовательными организациями здоровьесберегающей деятельности, способствующей, наряду с сохранением и укреплением здоровья, формированию соответствующей личностной позиции, заставляющей человека преодолевать инерцию внутри себя по отношению к собственному здоровью и тем самым обеспечить его сохранность. В этой связи организация и осуществление здоровьесберегающей деятельности образовательными организациями выступает как первостепенная и одновременно как системообразующая задача, решение которой во многом определит целевую перспективу социально-экономического развития общества [1–3; 6].

Следует отметить, что эффективность здоровьесберегающей деятельности об-

разовательных организаций традиционно оценивается по медико-биологическим критериям, ориентированным преимущественно на показатели заболеваемости ребенка и уровень его физического развития. С позиции данных критериев следует констатировать недостаточную результативность здоровьесберегающей деятельности, о чем свидетельствуют статистические данные высокого уровня детско-подростковой заболеваемости [4]. Принимая во внимание, что основными видами деятельности образовательных организаций являются обучение, воспитание и развитие, правомерно пересмотреть как целевую направленность здоровьесберегающей деятельности, так и показатели ее эффективности, соответствующие основным видам деятельности образовательных организаций. Раскрытию данных вопросов посвящено настоящее исследование.

Высокий рост заболеваемости и значительное влияние на здоровье обучающихся

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области в рамках проекта № 14-16-66019 «Разработка модели управления качеством здоровьесберегающей деятельности».

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

внешних факторов риска служат основанием для применения исследователями медико-биологического подхода к здоровьесберегающей деятельности с преимущественной ориентацией образовательных организаций на реализацию охранительной стратегии в образовательном процессе через создание здоровьесберегающей образовательной среды. В то же время, учитывая, что уровень здоровья более чем на 50–55 % зависит от образа жизни (здорового или нездорового), важно стимулировать непосредственно деятельность человека в поддержании собственного здоровья. На личную ответственность человека за состояние своего здоровья указывается и в Федеральном законе «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». В этой связи педагогическое сообщество ставит перед собой задачу формирования у обучающихся ряда компетенций, связанных с сохранением и укреплением здоровья [1–3]. В то же время достаточный уровень компетентности не всегда может являться побуждающим фактором к изменению образа жизни человека. Соответственно, с позиции гуманизации образования и лично ориентированной парадигмы в педагогике, наряду с реализацией образовательными организациями охранительной стратегии здоровьесберегающей деятельности и формированием у обучающихся соответствующих компетенций, важно развитие их личностных качеств. Данные качества должны быть направлены на актуализацию потенциала ребенка в отношении сохранения и укрепления здоровья, на организацию собственного стиля здорового образа жизни, то есть речь идет о готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности (субъективному состоянию, означающему желание и способность сохранять и укреплять здоровье). Именно формирование готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности, наряду с созданием здоровьесберегающей образовательной среды, должно выступать основой при определении сущностной и содержательной сторон здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций, одним из критериев которой является качество данного вида образовательной деятельности.

Современные требования к повышению качества образования (отраженные, как

следствие реализации соглашений Болонской декларации, в большинстве нормативно-правовых документов Министерства образования и науки Российской Федерации) закономерно распространяются на деятельность образовательных организаций в части сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Данные требования связаны с необходимостью обеспечения эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций.

Исходя из понимания качества как степени соответствия совокупности присущих характеристик установленным требованиям, качество здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций рассматривается нами как степень способности образовательной организации выполнять на требуемом уровне свои функции по сохранению и укреплению здоровья обучающихся [5]. Данное качество комплексно отражает в себе, во-первых, достижения в личностном развитии обучающихся, связанные с формированием их готовности к здоровьесберегающей деятельности; во-вторых, объем, структуру и полноту реализации организацией кадрового, материально-технического, научно-методического и иных внутренних ресурсов, необходимых в здоровьесберегающей деятельности; в-третьих, динамику процессов развития здоровьесберегающей деятельности образовательной организации (целевого, нормативного, критериального, организационного, содержательного, мотивационного). Многоаспектность здоровьесберегающей деятельности предусматривает и комплексность оценки ее результативности.

Рассматривая качество здоровьесберегающей деятельности одним из элементов качества образования, его комплексную оценку правомерно осуществлять в соответствии со структурой компонентов качества образования: качество условий, качество процессов и качество результатов [5–10]. В соответствии с этим нами разработана система критериев: критерий качества условий (K_y), критерий качества процессов (K_n) и критерий качества результатов здоровьесберегающей деятельности (K_p). Каждый из критериев, в свою очередь, включает в себя определенные показатели, дескрипторы и соответствующие им методики оценки (традиционные, модифицированные и авторские) [6].

HEALTH-SAFETY ACTIVITIES

1. Критерий качества условий здоровьесберегающей деятельности (K_y) отражает:

– уровень управления здоровьесберегающей деятельностью (показатель характеризует уровень организации и управляемости данного вида деятельности, в частности оценивается наличие и эффективность деятельности соответствующей службы здоровья или координационного совета; важно отметить, что наряду с традиционной постановкой цели в управлении здоровьесберегающей деятельностью, заключенной в улучшении работы образовательных организаций в области охраны и укрепления здоровья обучающихся, основная цель расширена направленностью на постоянный системный учет интересов основных субъектов здоровьесберегающей деятельности и вовлечение в данную сферу деятельности всех участников образовательного процесса);

– уровень ресурсного обеспечения здоровьесберегающей деятельности (оценивается степень соответствия инфраструктуры образовательной организации условиям здоровьесберегающей деятельности; уровень профессиональной компетентности специалистов, обеспечивающих проведение здоровьесберегающей деятельности; уровень учебно-методического и научного обеспечения данного процесса);

– уровень здоровьесберегающей образовательной среды (оценивается степень соответствия образовательной среды санитарно-гигиеническим требованиям; уровень рациональности образовательного процесса; степень влияния факторов риска образовательной среды на состояние здоровья обучающихся; эффективность предупреждающих и корректирующих действий по воздействию факторов риска образовательной среды на уровень здоровья обучающихся).

2. Критерий качества процессов здоровьесберегающей деятельности (K_n) характеризует результативность основных направлений здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций (уровень медицинского и санитарно-гигиенического сопровождения образовательного процесса; уровень формирования здоровьесберегающей личностной позиции у субъектов образовательного процесса педагогическими средствами; уровень физкультурно-оздоровительного и психолого-педагогического со-

провождения образовательного процесса).

3. Критерий качества результатов здоровьесберегающей деятельности (K_p) отражает уровень готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности (мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-процессуальный, оценочно-рефлексивный), уровень состояния здоровья обучающихся (уровень здоровья, физической подготовленности, психоэмоционального состояния) и уровень удовлетворенности потребностей основных субъектов здоровьесберегающей деятельности (обучающихся, их родителей и педагогов).

Оценка каждого критерия и его показателей осуществляется по 10-балльной шкале. Попадание значения в диапазон от 1 до 3 свидетельствует о низком уровне соответствия качества установленным требованиям; от 4 до 7 – среднем уровне; от 8 до 10 – высоком уровне. С целью унифицирования значений данных различных методик была разработана переводная шкала показателей в 10-балльную систему.

Обобщающая оценка качества здоровьесберегающей деятельности (K_3) получена посредством соотнесения суммы всех трех представленных выше критериев к их суммарному числу:

$$K_3 = \frac{K_y + K_n + K_p}{3}$$

Представленная система критериев позволила в качественно-количественном отношении оценить уровень качества здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций, работающих в рамках сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных организаций Федеральной инновационной площадки Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования Министерства образования и науки Российской Федерации. Инновационная деятельность обозначенных образовательных организаций по обеспечению качества здоровьесберегающей деятельности осуществлялась в три этапа:

1-й этап (начальный): 1) организационный период: проведение нормативно-правовых и структурно-функциональных преобразований в организации; 2) проектировочный период: разработка направлений здоровьес-

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

сберегающей деятельности, проведение SWOT-анализа и определение стратегии развития здоровьесберегающей деятельности;

2-й этап (становление): полное развертывание инновационной деятельности по обеспечению качества здоровьесберегающей деятельности;

3-й этап (совершенствование): реализация плана корректирующих действий; выявление несоответствий, их устранение и дальнейшее совершенствование здоровьесберегающей деятельности.

Так, интегративный критерий качества здоровьесберегающей деятельности (КЗ) на начальном этапе опытно-поисковой деятельности составлял 4,22 балла, на этапе становления – 5,45 и на этапе совершенствования – 7,14 (рис. 1). Общий прирост составил 2,91 балла.

Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона) позволил выявить очень высокую зависимость между значе-

ниями критерия качества результатов здоровьесберегающей деятельности (K_p) и критерия качества условий здоровьесберегающей деятельности (K_y): $r = 0,848$ при уровне значимости $p < 0,001$ (рис. 2).

Умеренная корреляционная зависимость выявлена между значениями критериев K_p и K_{II} : $r = 0,358$ при уровне значимости $p < 0,05$ (рис. 3).

В целом представленные результаты опытно-поисковой работы показали, что эффективность деятельности образовательных организаций в области сохранения и укрепления здоровья обучающихся зависит от полноты реализации соответствующих условий обеспечения качества здоровьесберегающей деятельности [6]. Показатели критерия качества условий здоровьесберегающей деятельности (K_y) их максимально полно отражают.

Таким образом, здоровьесберегающую деятельность (в рамках системы образования) следует характеризовать как способ

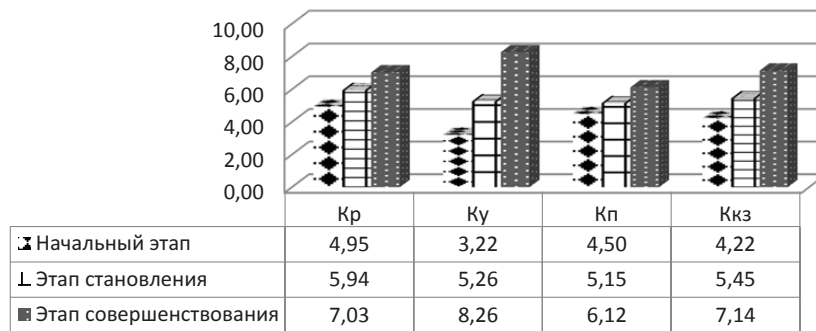


Рис. 1. Изменение значений оценки качества здоровьесберегающей деятельности (K_3) и ее критериев K_y , K_{II} , K_p на этапах опытно-поисковой деятельности (в баллах)



Рис. 2. Вид корреляционной зависимости между значениями критериев K_p и K_y



Рис. 3. Вид корреляционной зависимости между значениями критериев K_p и K_{II}

реализации всех компонентов образования (воспитания, обучения и развития) в их единстве, обуславливающий деятельность образовательных организаций по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, целенаправленно обеспечивая достижение планируемого результата – готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности. Сущность данной деятельности, в нашем понимании, не должна сводиться только к реализации охранительной стратегии заботы о здоровье, но заключаться в формировании у обучающихся опыта деятельности по сохранению и укреплению здоровья, мотивации к активному поиску оптимальных стратегий, направленных на актуализацию своего личностного потенциала, а также организацию собственного стиля здорового образа жизни. Достижение поставленных задач предусматривает решение вопросов организации данного вида образовательной деятельности, управления ею, ресурсного обеспечения и создания здоровьесберегающей образовательной среды, обеспечивающих ее результат и качество.

Библиографический список

1. Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю. Системный подход к освоению ключевых компетенций «быть здоровым» в условиях непрерывного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 175–182.
2. Ирхин В. Н., Ирхина И. В. Функции здо-

ровьесберегающей педагогической системы университета // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 4 (72). – С. 34–35.

3. Малярчук Н. Н. Проблемы сохранения здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях // Вестник Тюменского государственного университета. – 2013. – № 9. – С. 71–81.

4. Российский статистический ежегодник. 2014: Статистический сборник. – М.: Изд-во Росстата, 2014. – 693 с.

5. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. ГОСТ Р ИСО 9000-2008. – М.: Изд-во стандартов, 2008. – 26 с.

6. Третьякова Н. В., Федоров В. А. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: теория и технология обеспечения. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2014. – 198 с.

7. Третьякова Н. В., Федоров В. А. Методы контроля качества в оценке здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения // Университетское управление. – 2014. – № 1. – С. 32–44.

8. Федоров В., Колегова Е., Мазаева Л. Качество педагогической деятельности: проблемы измерения // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 136–138.

9. Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы // Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 40–57.

10. European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001. – 82 p.

**A COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS
OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS TO PRESERVE
THE HEALTH OF STUDENTS¹**

Abstract. Traditional educational organizations to preserve the health of pupils is to establish judicial educational environment. The work focuses on the development of personal qualities of students, formation of their preparedness for health. This corresponds to the core activities of educational organizations (training, education and development) and to review how the target focus on preservation of health of pupils and measures of its effectiveness. The system of integrated assessment modelling activities to preserve the health of pupils, which follows the structure of the components of the quality of education: the quality of the environment, the quality of the processes and the quality of the results of students health. The use of the proposed comprehensive system of assessment is an important tool in quality management of educational organizations to safeguard the health of pupils. Shows the results of experimental work confirming the effectiveness of educational organizations to safeguard the health of pupils depends on completeness of implementation of appropriate conditions to ensure its quality.

Keywords: activities of educational institutions to preserve the health of students, integrated assessment, criterion conditions, the criterion of evaluation processes, the criterion of evaluation of the results.

Поступила в редакцию 17.04.2015

¹ The study was funded by the Russian State scientific Foundation and the Government of the Sverdlovsk region in the framework of the project No 14-16-66019 «Development of model of quality management of educational organizations of health».

*Галынская Елена Николаевна**Социальный педагог Мариинского педагогического колледжа, sportpk@mail.ru, Мариинск*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье представлена педагогическая модель формирования основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образования детей, основанная на целенаправленном дифференцированном и интегрированном обучении. Охарактеризованы основные компоненты педагогической модели формирования основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образования детей. Выделены требования к организации образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам в учреждениях дополнительного образования детей.

Ключевые слова: основы культуры здоровья, формирование, дополнительное образование, будущие педагоги, модель.

В проекте «Межведомственной программы развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года» сказано, что одним из условий модернизации сферы дополнительного образования «является разработка и внедрение механизмов и моделей интеграции дополнительного образования с другими формами и уровнями образования» [7].

Учреждения дополнительного образования детей, обладая большей гибкостью в формировании содержания обучения, большим выбором форм и технологий обучения, помогут в решении задачи формирования личностных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий, которые будут способствовать формированию основ культуры здоровья школьников.

Эта задача приобретает особую актуальность, если *осуществляется интеграция общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования детей и учреждений среднего профессионального образования.*

При этом в приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 года № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» выделены аспекты, связанные с формированием основ культуры здоровья учащихся, т. е. образовательная деятельность по дополнительным общеобразовательным программам должна быть

направлена на: формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья учащихся; создание и обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда учащихся; подготовку спортивного резерва и спортсменов высокого класса в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки; социализацию и адаптацию учащихся к жизни в обществе; формирование общей культуры учащихся [1; 2; 8].

По нашему мнению, эффективность процесса формирования основ культуры здоровья школьников существенно возрастает, если обучающиеся гармонично включаются в свое социальное окружение, действуют и реализуются в нем в соответствии со своими возрастными, психолого-физиологическими особенностями с учетом действия социально-педагогических, психологических и медико-биологических факторов, способствующих либо препятствующих данному процессу.

Теоретический и организационно-практический опыт по проблеме организации здоровьесберегающего процесса в образовательных учреждениях Сибирского федерального округа представлен в работах Н. П. Абаскаловой, Р. И. Айзмана, Н. А. Заруба, Э. М. Казина, Н. Э. Касаткиной, Н. П. Недоспасовой, С. И. Петухова, А. А. Сидоренко, Г. И. Тушиной, А. И. Федорова и др.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Основы организации внеурочной деятельности, дополнительного образования детей достаточно полно разработаны в исследованиях В. И. Андреева, А. Г. Асмолова, В. А. Березиной, Е. Б. Евладовой, Л. Г. Логиновой, Б. В. Куприянова и др.

На основании полученных результатов исследования мы пришли к выводу о необходимости реализации педагогической модели формирования основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образования детей (далее – УДОД).

Определение понятия «модель» дано Н. Э. Касаткиной и Ю. А. Захаровым: «Модель – есть отображение: целевое, абстрактное или реальное, статическое или динамическое; согласованное с культурной средой; конечное, упрощенное, приближенное, имеющее наряду с безусловно-истинным условно-истинное и ложное содержание, проявляющееся и развивающееся в процессе его создания и практического использования» [3].

Моделирование – продуктивное средство не только познания, но и проектирования недоступных в данный момент процессов и явлений. Моделирование представляет собой процесс создания, исследования и использования моделей [6].

Таким образом, проектируя педагогическую модель формирования основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образования детей, мы основывались на полученных данных, из которых следует, что, с одной стороны, необходимо корректировать подготовку студентов педагогического колледжа педагогического профиля, направленную на формирование основ культуры здоровья школьников, на основе дифференцированного подхода, позволяющего ориентироваться на возрастные и типологические личностные особенности обучающихся, воспитанников, а с другой стороны, необходим поиск средств, методов, технологий адаптивно-развивающего характера, которые позволяют сбалансировать особенности личностного потенциала обучающегося, формирующегося с учетом направленности деятельности учреждений дополнительного образования.

Особенность разработанной нами модели заключается в том, что процесс формирования основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образова-

ния детей – это процесс комплексный, последовательный, учитывающий специфику деятельности школьников в учреждениях дополнительного образования детей, включающий в себя интеграцию дополнительного и среднего профессионального образования, и имеющий результат – формирование сбалансированной, гармоничной и интегрированной личности в целом (рис.).

Целью модели является формирование основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образования детей на основе дифференцированного и интегрированного обучения. При проектировании модели формирования основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образования детей мы основывались на системно-деятельностном, компетентностном и личностно-ориентированном подходах.

Системно-деятельностный подход предполагает учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин и др.).

Интегрированное обучение обусловлено тем, что реализация процесса сохранения здоровья осуществляется с учетом всех знаний о человеке; понятие здоровья рассматривается как системная категория [9].

Интегрирование дополнительного, базового и среднего профессионального образования способствует повышению мотивации школьников к ЗОЖ; интеграция нескольких предметов – их взаимообогащению и проникновению (А. А. Загороднова, В. В. Левченко, Е. Ю. Сухаревская).

Личностно-ориентированный подход обусловлен формированием потребностей, мотивов и целей учащихся, их продвижением к здоровому образу жизни, ценностям здоровья, его сохранению, саморазвитию в целом на основе творческой, спортивно-оздоровительной деятельности (Л. И. Божович, И. С. Якиманская).

Компетентностный подход способствует овладению профессиональными здоровьесберегающими компетенциями, использова-

нию межпредметных связей и дифференцированных средств и методов подготовки будущих педагогов в области формирования основ культуры здоровья школьников (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской и др.).

Согласно предложенной модели в основу образовательного процесса положены следующие дидактические *принципы*: комплексности, целостности, гуманизации, адаптивности, системности, индивидуализации, дифференциации, интеграции, а также субъект-субъектных взаимоотношений обучающихся.

Педагогическая модель включает в себя два этапа исследования: констатирующий и формирующий, состоящий из организационно-педагогического и социально-корректирующего.

Целью констатирующего этапа эксперимента явилось изучение специфики развития личности учащихся как интегрированной целостности. На данном этапе мы проанализировали особенности проявления показателей знаниево-когнитивной и мотивационно-поведенческой сфер культуры здоровья у младших школьников и подростков, занимающихся в УДОД, и учащихся, не занимающихся в УДОД.

Выявленные в ходе констатирующего этапа эксперимента возрастные и типологические особенности формирования основ культуры здоровья школьников в системе дополнительного образования позволяют прийти к выводу, что при подготовке специалистов педагогического профиля в направлении здоровьесберегающего сопровождения воспитательно-образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования гуманитарного и спортивно-оздоровительного направления следует обратить особое внимание на устранение лимитирующих звеньев в когнитивной и деятельности сферах, препятствующих развитию личности обучающихся как интегрированной целостности.

Цель формирующего этапа эксперимента:

– подготовка студентов педагогического колледжа к формированию основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образования детей на основе интегрированного и дифференцированного обучения;

– разработка основных компонентов образовательной программы, направленной на коррекцию знаниево-когнитивной и мотивационно-поведенческой сфер, опирающихся на формирование основ культуры здоровья школьников;

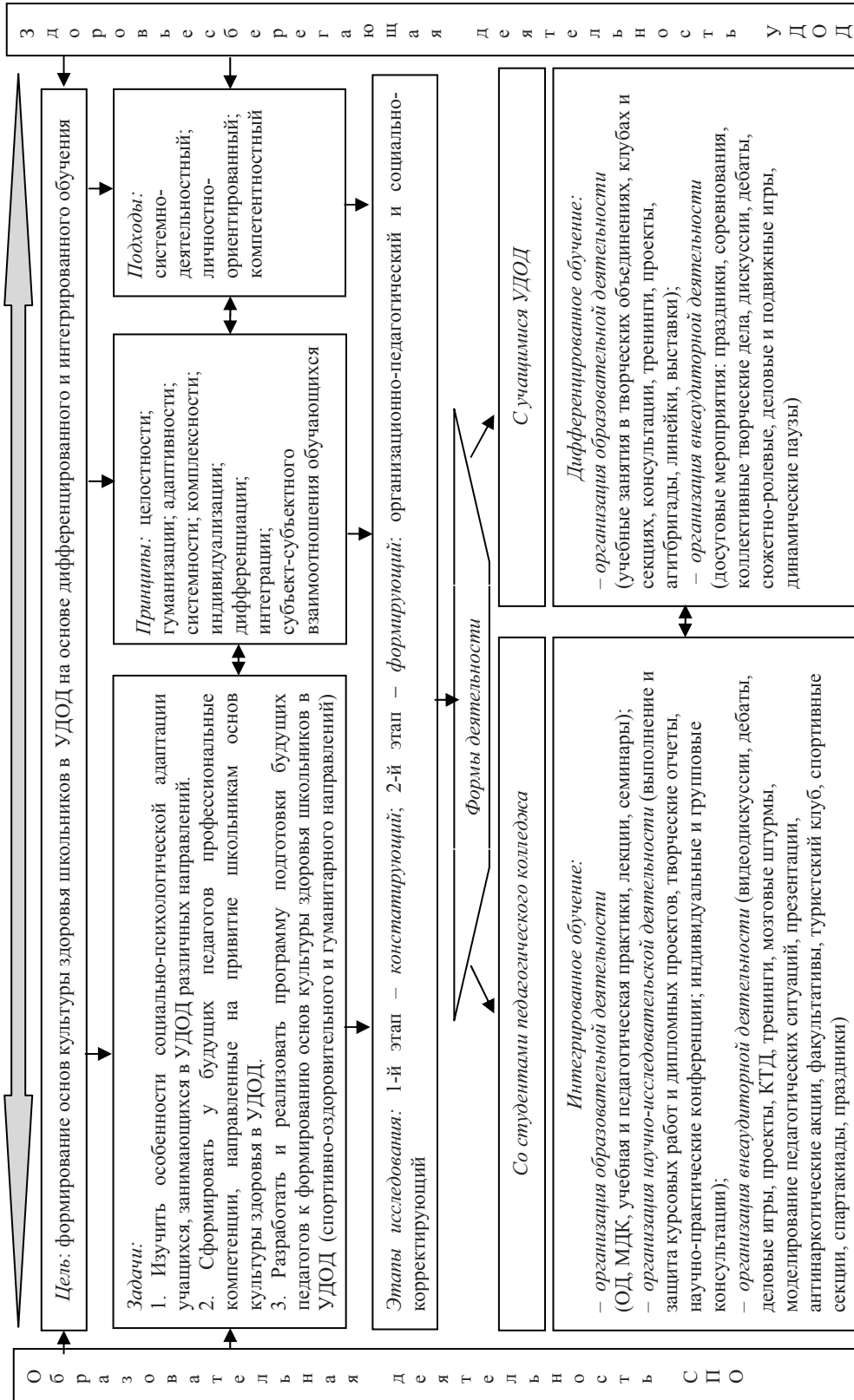
– проведение со школьниками социально-корректирующей работы, направленной на формирование их мотивационных, личностных особенностей и ресурсных возможностей [5].

В ходе исследования уточнены основные критерии: *мотивационно-ценностный*, характеризующий ценностное отношение к здоровью и ЗОЖ; *когнитивный*, определяющий сформированность системы представлений о здоровом образе жизни, знаний о своем здоровье и факторах, на него влияющих; *эмоционально-волевой*, констатирующий эмоционально-положительные отношения между учащимися в коллективе школьников; *деятельностный*, характеризующий готовность противостоять негативным влияниям, стрессоустойчивость; *рефлексивный*, предполагающий развитие рефлексивных способностей [4].

Эффективность процесса формирования основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образования детей зависит от созданных организационно-педагогических условий, к которым мы относим интеграцию возможностей дополнительного и среднего профессионального образования; интегративного и дифференцированного подходов в подготовке будущих педагогов к формированию основ культуры здоровья школьников в УДОД, исходя из направлений деятельности УДОД (спортивно-оздоровительное и гуманитарное).

В качестве организационно-педагогических условий, необходимых для реализации направлений деятельности, мы выделили следующие формы коррекционно-педагогической работы со студентами и учащимися УДОД, указанные в модели.

При реализации педагогической модели мы использовали следующие методы коррекционно-педагогической работы со студентами и учащимися УДОД: диагностические (анкетирование, тестирование, опрос и самооценка, ранжирование, корреляция), психологические (психоэмоциональные тренинги и разгрузки учащихся и студентов,



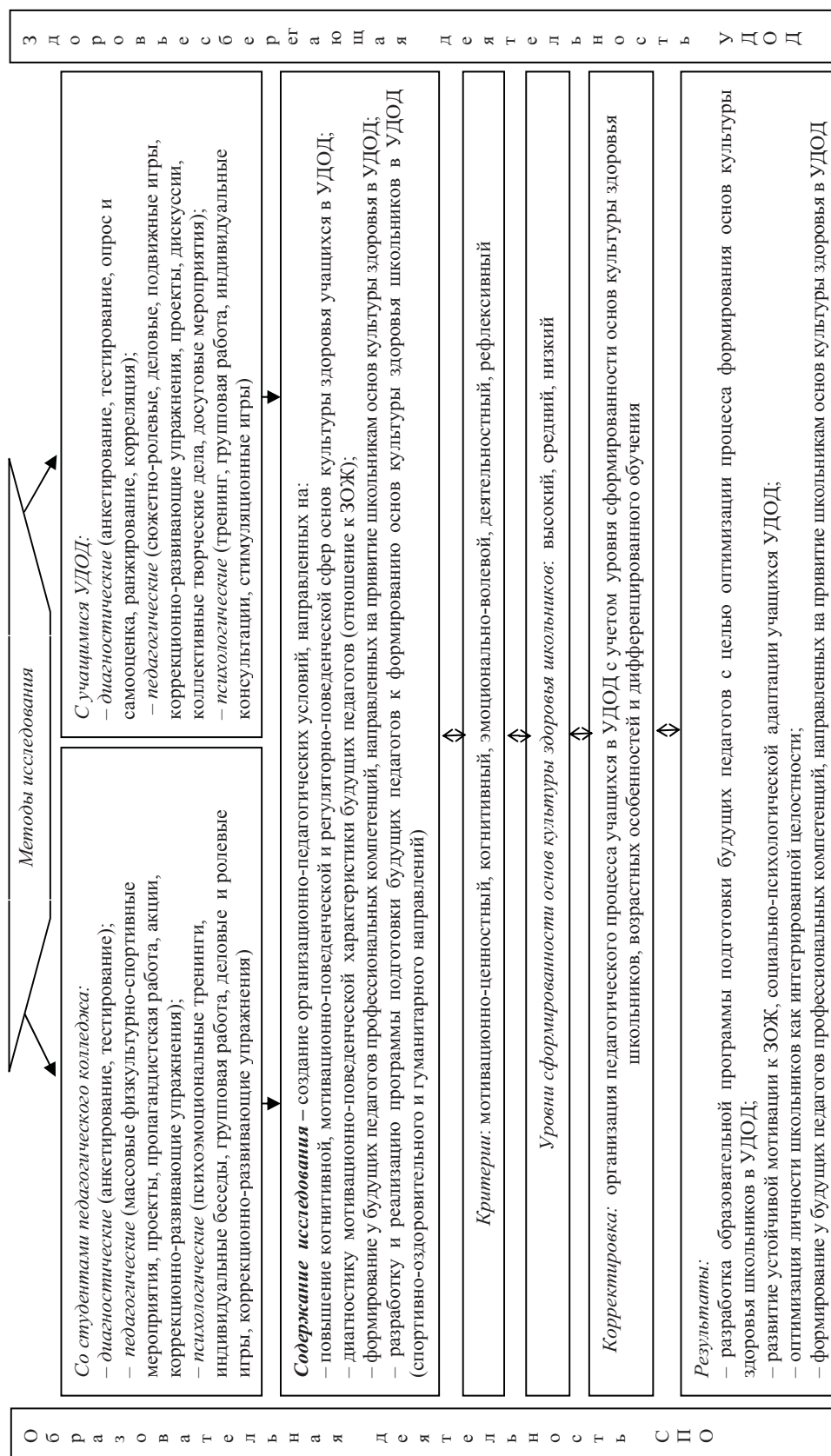


Рис. Педагогическая модель формирования основ культуры здоровья школьников в УДОД

индивидуальные беседы, групповая работа, деловые и ролевые игры, коррекционно-развивающие упражнения) и педагогические (массовые физкультурно-спортивные мероприятия, пропагандистская деятельность, сюжетно-ролевые, деловые, подвижные игры, коррекционно-развивающие упражнения, проекты, дискуссии, коллективные творческие дела, досуговые мероприятия).

Одним из результатов педагогической модели является разработка образовательной программы подготовки будущих педагогов с целью оптимизации процесса формирования основ культуры здоровья школьников в УДОД.

Для достижения данного результата необходимо: использовать информационно-обучающие здоровьесберегающие технологии, обеспечивающие участникам образовательного процесса уровень грамотности, необходимый для эффективной заботы о своем здоровье; применять формы и методы социально-психологической работы для коррекции эмоциональных нарушений, развития эмоциональной и поведенческой саморегуляции у подростков, занимающихся в УДОД различного профиля; создавать условия для психолого-педагогической поддержки, а также профилактики агрессивности и коррекции девиантных проявлений, личностных дефицитов, основываясь на специфике обучения в учреждениях дополнительного образования детей спортивно-оздоровительного направления; реализовывать формы и методы реабилитационно-профилактической деятельности, направленной на развитие стрессоустойчивости, уменьшение тревожности для учащихся УДОД гуманитарного направления с учетом их возрастных особенностей, уровня адаптивности и возможностей их поведенческих регуляций.

Таким образом, разработанная нами педагогическая модель формирования основ культуры здоровья школьников в УДОД предполагает возможность использования в учреждениях среднего профессионального и дополнительного образования психологических и диагностических средств, методов и технологий, направленных на повышение уровня когнитивной и деятельностной функции, актуализацию ценностных ориентаций, способствующих формированию основ культуры здоровья школьников на

основе интегрированного и дифференцированного обучения, позволяющего корректировать обучающие, воспитательно-развивающие и социальные задачи с учетом факторов, способствующих или препятствующих данному процессу.

Библиографический список

1. Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю. Методологические аспекты современного конструирования рабочей программы и урока по «Основам безопасности жизнедеятельности» // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 237–244.
2. Абаскалова Н. П., Казин Э. М., Шинкоренко А. С. Проблемы и перспективы программно-методического обеспечения предмета ОБЖ в школе на современном этапе // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 180–191.
3. Богатырев А. И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i.doc.htm (дата обращения: 12.04.2015).
4. Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Айзман Р. И. и др. Здоровьесберегающая инфраструктура в системе образования: учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2014. – 575 с.
5. Казин Э. М. Региональный опыт создания механизма интеграции, координации, взаимодействия деятельности образовательных организаций по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, воспитанников // Здоровьесберегающее образование. – 2014. – № 3 (39). – С. 28–31.
6. Ломан И. А. Моделирование в образовательном процессе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 1 (23). – С. 14–18.
7. Межведомственная программа развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года (Проект) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/Документы/3825> (дата обращения: 05.04.2015).
8. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 года № 1008 г. Москва. – URL: <http://rg.ru/2013/12/11/obr-dok.html> (дата обращения: 12.04.2015).
9. Онтогенез. Адаптация. Здоровье. Образование: учебно-методический комплекс. Книга I. Здоровьесберегающие аспекты дошкольного и начального общего образования: учебно-методическое пособие / отв. ред. Э. М. Казин. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2011. – 499 с.

**MODEL OF FORMATION OF THE FOUNDATIONS
OF A CULTURE OF HEALTH STUDENTS
IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN**

Abstract. The article presents a pedagogical model of the formation of the foundation of a culture of children's health in institutions of supplementary education, based on targeted differentiated and integrated education. It describes the main components of the pedagogical model of the formation of bases of culture of schoolboys' health in additional education establishments for children. Requirements for the organization of educational activities for additional general education programs in institutions of children's additional education are allocated.

Keywords: basics of health culture, formation, additional education, future teachers, model.

Поступила в редакцию 23.04.2015

УДК 37.0+371

Джуринский Александр Наумович

Доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, Московский педагогический государственный университет, djurins@yandex.ru, Москва

КОМПЕНСИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СТРАТЕГИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье в сравнительном плане рассмотрены теория и практика компенсирующего обучения в общеобразовательной школе ведущих стран зарубежья, адресатами которого являются отстающие учащиеся, школьники, имеющие проблемы с законом, талантливые ребята, дети-инвалиды, иммигранты и все, кто может им воспользоваться. В статье использованы взаимосвязанные понятия: качество образования, эффективность образования, компенсирующее обучение. Под качеством образования понимается достижение поставленных перед образованием задач, под эффективностью образования – преодоление разрыва между такими задачами и реалиями общего образования, под компенсирующим обучением – дополнительные педагогические усилия педагогов и учащихся, позволяющие повысить эффективность образования и тем самым решать задачи повышения его качества. Проанализированы перспективы применения зарубежного опыта компенсирующего обучения в отечественной школе.

Ключевые слова: компенсирующее обучение, качество образования, эффективность образования, обучение отстающих учащихся, обучение делинквентов, обучение талантливых школьников, обучение детей с проблемами здоровья, обучение иммигрантов.

Компенсирующее обучение играет важную роль как путь повышения качества общего образования, оно решает не только задачи ликвидации неуспеваемости и поощрения образовательного потенциала, но и развития социально-нравственных качеств, адаптации детей к школьной жизни. За рубежом в выборе адресатов компенсирующего обучения просматриваются определенные приоритеты. Если на Западе к такому обучению относятся в первую очередь как к способу улучшить качество обучения слабых учеников, то в Японии компенсирующее обучение охватывает значительную часть учащихся, независимо от уровня успеваемости. В стране действует разветвленная структура частного репетиторства (дзюко), услугами которого пользуется около четверти учеников начальной школы и до половины учащихся младшей средней школы [6].

Педагогические обоснования компенсирующего обучения. В основу компенсирующего обучения за рубежом положен ряд идей [3; 4; 13]. Так, «Обобщенная модель процесса обучения» Б. Блума предусматривает выделение дополнительного времени

и необходимой педагогической поддержки в виде компенсирующего обучения. Популярен также замысел «Опыта учения с посредником» Т. Фейерштейна. Согласно ему, учащиеся приобретают «опосредованный опыт», благодаря ближайшему окружению, под влиянием которого формируется интеллект, приобретаются знания, компетенции, рождается вера в жизненный успех. Модель обучения неблагополучных учащихся – «Теория трехрочного интеллекта» – предложена и апробирована Р. Стернбергом. Ученый акцентировал внимание при компенсирующем обучении на развитии мышления, адаптации и решении персональных проблем учащихся.

Для осуществления компенсирующего обучения за рубежом предложено несколько целесообразных педагогических установок. Так, в США представители движения «За эффективную школу» (Д. Кэрролл, М. Хантер и др.) сформулировали в 1960–1990-х гг. ряд рекомендаций в контексте компенсирующего обучения: отлаженный менеджмент; коррективная контрольная и оценка образования; атмосфера высоких ожиданий; инициация мо-

тивации учащихся; плотная обратная связь между учителем и учеником; стабильность кадров, сотрудничество, профессионализм педагогов; основательное академическое образование; совершенствование профильного обучения при привлечении специалистов по ориентации; внимание к индивидуальным проблемам учащихся; использование опыта экспериментальных (пилотных) школ; участие родителей и общественности в работе учебного заведения (Подробнее см. [4]).

Компенсирующее обучение неблагополучных детей. В мировом педагогическом сообществе существует оптимистический сценарий компенсирующего обучения неблагополучных детей в виде так называемой *позитивной дискриминации* [4], который довольно последовательно реализуется в США (Э. Ганушек, Дж. Уайт, Д. Рейнолдс) и во Франции (А. Б. Лефебр).

В США президентская администрация в 2009 г. существенно увеличила средства, отведенные на программу поддержки слабых школ – «Гранты на улучшение школ» (*School Improvement Grants – SIG*). Параллельно запущена программа «Путь к вершине» (*Race to the Top – R2T*), стратегической целью которой было повышение качества образования. На реализацию программ выделено около 4 млрд долларов. Деньги получили 1200 учебных заведений, 45 % из которых – старшие средние школы. На шит поднята идея использования государственных денег (в виде ваучеров) для оплаты обучения неблагополучных школьников в негосударственных школах.

В общественных школах при осуществлении ряда федеральных проектов в США ориентируются на компенсирующее обучение. Обучение неуспевающих и детей группы риска предусматривает парное участие преподавателей в уроке, тьюторские программы, использование информационно-коммуникативных технологий обучения и т. д. Например, с конца 1980-х гг. распространялась программа «теплое руководство», согласно которой наполняемость классов уменьшалась до 20 человек, чтобы приблизить учителя к своим подопечным, повысить его ответственность за успехи школьников.

Среди последних проектов – программа «Продвижение через индивидуальную решимость» (*Advancement via Individual*

Determination – AVID). Согласно проекту, ученики зачисляются в более продвинутые классы и одновременно им предоставляются дополнительные занятия с репетитором или одноклассником. Особое внимание уделяется проблемным детям из цветных меньшинств. Для проблемных школ, претендующих на участие в программах инициации компенсирующего обучения и получение дополнительных субсидий, обязателен один из следующих вариантов менеджмента: замена директора и 50 % преподавателей; замена директора; переход школы в новую организационно-правовую форму; закрытие школы. Большинство школ выбирают первый вариант [10].

Работа с детьми группы риска – обязательный компонент школьной и социальной работы в США. Для проблемных школьников создаются в ряде случаев так называемые школы продолжения образования. В них предлагается компенсирующий учебный план со специальным набором учебных курсов. Одна из школ – «Авил» (основана в 1991 г.) – действует в г. Анкоридж. Школа предоставляет возможность продолжить образование подросткам, отчисленным из обычного учебного заведения. Преимущество отдано программам профессионального обучения. В 1995–1996 гг. здесь учились 60 учеников, в том числе 30 несовершеннолетних матерей. В школе работают три учителя. В каждом классе насчитывается не более 20 учеников. Учащиеся ежедневно должны посетить как минимум 4 занятия (что заметно меньше, чем в обычной школе). Если они пропускают занятия, то восполняют их на следующей неделе. По пятницам на общем собрании обсуждается план работы на следующую неделю. С учащимися встречаются бизнесмены, специалисты по планированию семьи. Встречи проходят в форме бесед, где каждый может получить ответы на интересующие его вопросы. Бизнесмены предоставляют выпускникам рабочие места [4]. В качестве другого примера подобного заведения можно упомянуть основанный в середине 1980-х гг. «Черный Каньон» (г. Эммет, штат Айдахо). В школе есть дневное и вечернее отделения. Ученики – те, у кого возникли проблемы в обычной школе или кто ранее получал домашнее образование. В классах 15–18 учеников. Оценки

зависят не только от знаний, но и от посещаемости. Школьники ежедневно должны присутствовать на пяти занятиях, два занятия они выбирают индивидуально. При возникновении у школьника проблем с поведением учителя приглашают одного из родителей и тот присутствует на уроках вместе со своими детьми. Оказалось, такое «наказание» позитивно влияет на поведение детей. Главной задачей школы является искоренение проблем, из-за которых ученики попали в альтернативную школу, и помощь им для возвращения в традиционную систему образования. До 20 % учащихся таких школ возвращаются в обычную школу.

Во Франции компенсирующее обучение в виде «позитивной дискриминации» наиболее масштабно применяется с 1981 г. в так называемых зонах приоритетного образования (*Les zones d'éducation prioritaires – ZEP*), где особенно велик процент отстающих учащихся. Таких зон свыше 500. В них к началу XXI в. насчитывалось до 20 % от общего числа школьников. В 2010 г. приоритетным образованием было охвачено свыше 1700 элементарных школ и около 250 колледжей, где обучались порядка 113 тыс. учащихся. В ZEP направляются дополнительные средства, чтобы сократить наполняемость классов за счет увеличения преподавательского корпуса (в классах в среднем учится по 22 ученика). Поощряется индивидуализация обучения, в частности работа с малыми группами учеников, пополняются фонды школьных библиотек, укрепляется материальная база учебных заведений. Увеличивается время индивидуальной работы с учащимися. В школах вводится так называемая углубленная деятельность, которой предусмотрены персональные задания для учеников, испытывающих трудности в изучении французского языка и математики. В начальных школах создаются классы выравнивания, адаптации, поддержки, коррекции, чтобы помочь детям справиться с отставанием. Практикуются два типа таких классов: специальные либо в рамках обычного класса. Предпочтение отдается, как правило, второму варианту.

Компенсирующее обучение талантливых учащихся. Составная часть компенсирующего обучения в школах за рубежом – специальное обучение наиболее даровитых

учащихся. Западные ученые (Дж. Рензулли, К. Купер др.), определяя содержание и условия работы талантливых школьников, говорят о необходимости высокой планки специализации учебного материала, поощрения школьников к воспроизводству знаний, привлечения особо подготовленных учителей, способных учить на самом высоком уровне, направлять учебную деятельность школьников, разделять с ними интерес к знаниям. В мировом педагогическом сообществе нет единого мнения о принципах организации такого обучения. Существуют специальные учебные заведения для талантливых, организуются летние курсы при университетах, параллельно усиливается тренд инклюзивного обучения талантливых детей. Все чаще подросткам с высокой степенью интеллекта в обычных школах адресуют продвинутое «новые курсы», где содержатся материалы, ранее доступные лишь студентам вузов. Обучение талантливых нередко финансируют крупные фирмы и корпорации. Одаренные ученики пользуются различными льготами для продолжения образования (стипендии, гарантии поступления в престижные университеты).

В США выявление и специальное обучение наиболее даровитых учащихся – систематическая политика. Президент страны ежегодно принимает отличившихся учеников десяти лучших школ, демонстрируя внимание общества к талантливым детям Америки. Инструментом отбора талантливых американских школьников служат тесты, с помощью которых определяют коэффициент умственного развития. Средние значения коэффициента – от 90 до 109 единиц. К одаренным относят тех, кто имеет результат более 115 единиц. К ним относят также тех учащихся, которые, благодаря ярко выраженным способностям, «перескакивают» 1–2 класса. Важным критерием отбора талантливых становится умение нестандартно мыслить и действовать. Выделяют детей с «творческой жилкой», которые могут и не иметь формально высокого коэффициента умственного развития, но обладают блестящими способностями в какой-либо деятельности. Согласно программе «Мерит», ежегодно в США отбирают до 600 тыс. наиболее толковых учеников средней школы. Затем их вновь «фильтруют», после чего остается

около 35 тыс. одаренных подростков [2].

Во Франции появляется все больше пятилетних ребят, более способных, чем их сверстники: они раньше начинают обучаться и быстрее заканчивают школу. Есть школы для талантливых, где учат по более насыщенным программам и где обучение призвано раскрыть талант ребенка, помочь ему в полной мере проявить свои способности. Однако чаще для талантливых детей организуют так называемые продвинутое классы в обычной школе [7].

Компенсирующее обучение учащихся-инвалидов. Важное направление компенсирующего обучения – занятия с учащимися с отрицательными отклонениями в физическом и умственном развитии. Число таких учеников весьма велико. Так, в США в 2006 г. медиками зафиксировано около 5 % учеников, которые в силу тех или иных отклонений имеют проблемы в обучении (*learning disabilities*). Во Франции с 1968 по 1979 г. контингент учебных заведений для аномальных и больных детей увеличился в 16 раз [4]. Обучение инвалидов – особый приоритет школьной политики в ведущих странах Запада. В каждой школе США есть специальный департамент, занимающийся с учениками-инвалидами. С ними работают психологи, социологи, служба ориентации, врачи. При желании родителей также дети могут обучаться в одном классе со здоровыми сверстниками. Нередко в обычной школе для инвалидов создают особые классы. Параллельно с инклюзивным обучением инвалидов часть таких детей выведена за пределы обычной школы. Классы для инвалидов уютны, в них много игрушек, ярких плакатов, создающих обстановку праздника. Во Франции вопросами обучения и профессиональной подготовки умственно отсталых и инвалидов занимаются департаментские комиссии специального образования. Комиссии изучают досье детей, принимают решение о степени их инвалидности или отсталости, выделении соответствующих пособий, стипендий для приобретения образования и профессиональной ориентации. Закон об обязательном образовании распространен и на детей-инвалидов: они получают образование в обычной школе, либо в специальном учебном заведении. Лишь в том случае, если это никак невозможно, ре-

бенка-инвалида помещают в специальную школу. Заметные успехи достигнуты в апробации средств обучения детей с ограниченными возможностями в Скандинавии. Здесь довольно широко применяются технические средства обучения (компьютерные программы, мобильные устройства, электронные книги и пр.), а также дидактические приемы: аудиовизуальные и визуальные (аудиокниги, диаграммы, карты, иллюстрации и пр.)

Компенсирующее обучение детей иммигрантов. За рубежом с ростом «новой иммиграции» увеличивается категория детей иммигрантов, нуждающихся в компенсирующем обучении. В Западной Европе пик прироста учащихся-мигрантов пришелся на 1992–1993 гг. В эти годы их число в общеобразовательных учебных заведениях выросло на 38,2 %. В школьных классах появилось множество учащихся, отличающихся по культурным и расовым признакам от европейских сверстников. Многие школьники-иммигранты – мусульмане.

В США действует система государственной поддержки образования мигрантов, организуется специальное обучение школьников-иммигрантов. В странах Западной Европы поощряются адресованные иммигрантам учебные заведения «второго шанса», создаются классы адаптации. Их идея сводится к тому, чтобы дать подготовку молодым людям из иммигрантских семей, которые не получили образования в системе образования страны пребывания. Такие классы предлагают, прежде всего, компенсирующее обучение для ликвидации академической неуспеваемости.

В Великобритании реализуется ряд проектов, направленных на компенсирующее обучение детей иммигрантов: английский язык, пасторская поддержка (*pastoral support programs*), наставничество (*mentoring*), консультирование (*counseling*), художественная терапия (*art therapy*) [4]. Программы пасторской поддержки предусматривают составление личных образовательных планов учащихся мигрантов (*Personal educating plan*), сотрудничество с родителями детей иммигрантов, помощь общественных ассоциаций. Наставничество подразумевает индивидуальный подход к детям иммигрантов, консультирование – психологические тренинги таких детей. На тренингах, в частности, ис-

пользуется метод художественной терапии: создание психологического автопортрета, например. Существует сеть региональных консорциумов (*Regional Consortia network*), занятых педагогической поддержкой детей-иммигрантов. Консорциумы определяют социальные и образовательные потребности таких детей, оказывают им помощь в культурной самоидентификации. В случаях большого числа в классе иммигрантов применяется обучение в виде дополнительных занятий с малыми группами.

Разветвленная государственная система педагогической поддержки иммигрантов создана во Франции [8; 9]. До середины 1970-х гг. школьников-иммигрантов рассматривали как иностранцев, которым следует оставаться у своих культурных истоков. Занятия с ними проводили учителя, прибывавшие из стран-партнеров Франции, которые и оплачивали труд таких учителей. Со второй половины 1970-х гг. в отношении школьников-иммигрантов внесены важные коррективы в духе компенсирующего обучения. Созданы структуры педагогической адаптации – приема (*d'accueil*) «новых иммигрантов», которые учреждались в элементарной школе, коллеже и лицее. В начальной школе иммигрантов одновременно зачисляются в так называемый класс инициации (интеграции) (*classe d'initiation (d'intégration)* – *CLIN*) и класс, соответствующий их возрасту и уровню развития. В классе инициации дети в течение максимум одного учебного года осваивают основы устного и письменного французского языка, параллельно занимаясь не в полном объеме в обычном классе. По завершении класса инициации школьники обучаются вместе со сверстниками по общей программе. В начальных классах появился предназначенный для иммигрантов «интегрированный компенсирующий курс» (*cours de rattrapage intégré (CRI)*) – дополнительные занятия по французскому языку.

В коллежах функции компенсирующего обучения французскому языку иммигрантов выполняют классы адаптации (*classes d'adaptation (CLAD)*), в лицеях – «классы для не получивших ранее образования» (*classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA)*). С 1980-х гг. действуют Центры обучения французскому языку для вновь прибывающих на жительство

во Францию (*centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*). Иммигрантам чаще всего адресовано обучение в упомянутых «приоритетных зонах образования».

Особое место в школах ведущих стран мира при компенсирующем обучении иммигрантов занимают усилия по налаживанию межкультурного диалога учащихся. В Западной Европе речь идет об интеркультурном (кросс-культурном) образовании (*intercultural (cross-cultural) education*). В США, Канаде и Австралии – о мультикультурном образовании (*multicultural education*) [1]. В этих случаях иммигрантам адресованы программы билингвального и мультикультурного типа. Программы предусматривают одновременно с преподаванием языка страны пребывания занятия по языку и культурам происхождения. Программы мультикультурного типа позволяют приобщать детей-иммигрантов к образовательным и культурным ценностям страны пребывания. В США организуют двуязычные и многоязычные классы и школы. В Германии в рамках компенсирующего обучения в ряде начальных школ преподавание ведется на немецком языке и языке иммигрантов, для иммигрантов – детей начального школьного возраста организованы обязательные бесплатные курсы немецкого языка.

Методики билингвального обучения вариативны. Так, в США и Канаде широко используется так называемый метод погружения (*immersion*). Метод практикуется в двух вариантах. В первом случае (вариант обогащения) изучение неродного языка идет при использовании его как языка преподавания. Второй (вариант перехода) состоит в том, что большая часть учебной программы преподается на титульных языках, а остальная – на языке иммигрантов.

Эффективность компенсирующего обучения за рубежом. Итоги усилий по организации компенсирующего обучения в общеобразовательной школе за рубежом неоднозначны. Можно утверждать, что компенсирующее обучение позволило в определенной степени повысить качество образования. Благодаря, в том числе, этому обучению, сравнительно велика эффективность общего образования в таких странах, как Канада, Нидерланды, Финляндия,

Южная Корея, Сингапур и др. Более качественное образование показывают частные элитарные школы. Существенно меньше неуспевающих, чем в обычной школе, в ряде пилотных школ. В ведущих странах мира до 10 % 15-летних школьников достигают высокого уровня грамотности по чтению. В США в 2010–2011 уч. г. каждая четвертая из 700 слабых школ, участвовавших в федеральных программах, обеспечила прирост результатов по математической грамотности, а каждая пятая – по читательской грамотности [10]. Можно говорить об определенных достижениях Франции по компенсирующему обучению в «приоритетных зонах», где второгодничество снизилось с 34,3 % в 2007 г. до 29,8 % в 2009 г. [4].

Компенсирующее обучение позволяет увеличить результативность обучения иммигрантов. Становится выше их успеваемость. Части иммигрантов удается сравняться в академических успехах со сверстниками из коренного населения. В Великобритании при обследовании 20 английских средних школ (конец 1980-х гг.) было обнаружено, что многие учащиеся-иммигранты в возрасте от 13 до 16 лет оказались в английском языке и математике впереди одноклассников – коренных британцев из тех же социальных страт [12]. Во Франции было зафиксировано, что в элементарной школе иммигранты поначалу хуже, чем остальные сверстники, выполняют стандартизированные задания и менее успешны, чем одноклассники. В дальнейшем такое отставание иммигрантов исчезает в первую очередь из семей сравнительно высокого социального уровня. Аналогичная картина наблюдалась в коллеже. При мониторинге конкурсов на получение степени бакалавра обнаружилось, что с первого раза конкурс бакалавриата выдерживали 19,4 % иммигрантов против 31,8 % французских учащихся. При повторных конкурсах результативность иммигрантов заметно увеличивалась, достигая 41,8 % против 57,9 % французов [14].

Тем не менее в целом стратегии повышения качества общего образования в ведущих странах зарубежья, в том числе путем компенсирующего обучения, не всегда дают желаемые результаты. В большинстве случаев школа отнюдь не следует комплексной декларируемой программе компенсиру-

ющего обучения. Подъем планки стандартного минимального образования сопровождается функциональной неграмотностью. Более низкие академические результаты по сравнению с учениками общеобразовательных школ показывают учащиеся в системе профобразования. Сохраняется противоречие между стандартизированным обучением и необходимостью учета интересов и способностей учащихся. Модель программ в виде базового ядра и многочисленных профильных курсов ведет к размыванию фундаментального общего образования. В системе ориентации главную роль по-прежнему играют субъективные, и потому не всегда точные, критерии.

Сформировался стойкий сегмент школ с высоким процентом трудных, неуспевающих детей. Школам далеко не всегда удается отыскать и поощрить талантливых школьников. Преходящей модой зачастую оказываются педагогические новации. Далеки от совершенства способы оценивания результатов образования. Нередко к сдаче тестов школы относятся формально, преподаватели значительную часть учебного времени отводят подготовке детей к их сдаче. Так, американские учителя, чтобы улучшить статистику успеваемости, зачастую облегчают программы обучения, пренебрегают знанием составляющей образования, стремятся сделать обучение для учеников увлекательным, но не обременительным.

Отнюдь не всегда поощряются в зарубежной школе способности и таланты. Несмотря на предпринимаемые в США меры по выявлению талантливых школьников, замеченными оказываются лишь 40 % одаренных детей [2]. Во французской школе, как и в других странах, часто не удается отыскать талантливых школьников. По данным, опубликованным в 1989 г., 5 % из 100 тыс. лицеистов, которые потенциально обладали весьма высоким интеллектуальным уровнем, не сумели попасть в вуз, поскольку их способности вовремя не были раскрыты и поощрены [7].

Сведения об академических успехах школьников-иммигрантов не должны заслонять понимания, что они испытывают значительные затруднения при получении образования. Для иммигрантов не сняты барьеры на пути к качественному образова-

нию. Приобретение иммигрантами достойного образования, их вхождение в культуру страны пребывания проходит со значительными трудностями. Их причисляют к людям «второго сорта», обреченным на низкие академические достижения. В США иммигранты, особенно из Азии и Латинской Америки, населяют так называемые обездоленные территории (*depressed areas*), учатся в неблагополучных школах, которые находятся в трущобах больших городов и отдаленных от культурных центров сельских местностях. Интеллектуальное развитие, доступ к достойному образованию иммигрантов осложнены в силу более низкого экономического уровня их жизни, многолетнего ограничения в правах, предрассудков и предубеждений белого окружения. «Новые иммигранты» в США сталкиваются при обучении с серьезными трудностями вследствие слабого знания языка и культуры коренного населения и остро нуждаются в пропедевтике отставания. Так, многие дети из испаноязычных семей отстают в интеллектуальном и языковом развитии от сверстников из семей коренных американцев [4].

Сходные тенденции наблюдаются в Западной Европе. Во Франции компенсирующее обучение в классах для иммигрантов оказалось мало эффективным из-за отсутствия адекватных программ и методов, слабой профессиональной готовности, небольшого числа преподавателей. В последние 20 лет во Франции уменьшилась результативность «зон приоритетного образования», где учатся 90 % детей-иммигрантов. В одной такой зоне – парижском предместье Клиши-су-Буа, – отмечен очень низкий уровень образованности и зафиксировано вдвое большее, чем в целом по Франции, число жителей без каких-либо дипломов об образовании [11].

Перспективы использования зарубежного опыта. Очевидно, что плюсы и минусы, перспективы использования зарубежного опыта компенсирующего обучения следует оценивать в контексте традиций и реалий российского образования.

В Российской Федерации имеется положительный опыт компенсирующего обучения. Заслуживает внимания столичная программа «Дети улиц» (2010–2012) по формированию «шаговой доступности» педаго-

гической работы с детьми группы риска [4]. Всемирную известность получила детская математическая школа им. А. Н. Колмогорова при МГУ. Российскими педагогами сделано немало в школах для детей с отклонениями в развитии. В ряде городов появились отдельные школы, ставшие лидерами в компенсирующем обучении иммигрантов. Для иммигрантов, желающих приобрести гражданский статус, вводится экзамен по русскому языку, истории России, русской литературе и основам российского права. При этом государство готово сформировать для иммигрантов соответствующие образовательные программы.

Вместе с тем при осуществлении отечественных реформ по компенсирующему обучению возникает немало вопросов, часть ответов на которые можно найти в практике зарубежной школы. Среди них – перспективы инклюзивного обучения и обучения иммигрантов. Известно, что масштабы такого обучения детей с проблемами в развитии расширяются. Упраздняются учебные заведения для талантливых. Однозначного ответа на подобные тренды наша наука не дает. Во всяком случае подобные тренды вполне совпадают с тенденциями в школах на Западе. Наша школа располагает определенными преимуществами при решении проблем компенсирующего обучения иммигрантов в сравнении, например, со школой Западной Европы. Преимущества порождены традициями межнационального общения в Российской империи, а затем Советском Союзе, в результате чего несколько поколений в странах ближнего зарубежья владели в той или иной степени русским языком и были приобщены к русской культуре. Но подобная благоприятная предпосылка постепенно исчезает, что нельзя не учитывать при компенсирующем обучении иммигрантов из ближнего зарубежья.

При всех положительных проявлениях компенсирующего обучения в российской школе ситуация остается весьма напряженной, и качество образования наших учащихся, по-видимому, нельзя считать удовлетворительным. Идет активный процесс формирования устойчивой группы учебных заведений с невысоким качеством обучения, основной контингент которых – дети из низких в социальном, экономическом и куль-

турном отношении страт. Масштабы компенсирующего обучения невелики. Обычно оно практикуется в частных учебных заведениях.

Какой должна быть стратегия по преодолению неуспеваемости в российской школе путем компенсирующего обучения? В самом общем виде речь может идти о подобном обучении в рамках целостной системы мер по повышению качества общего образования [5]. На слушаниях в Общественной палате в 2012 г. был сформулирован ряд предложений относительно такой системы: выравнивание возможностей доступа учащихся к образовательным ресурсам; справедливое финансирование школ; повышение профессионализма преподавателей и др. Планируется сформировать в учебных заведениях с низкими образовательными результатами высокопрофессиональные коллективы преподавателей во главе с креативными директорами-лидерами. Названы несколько направлений компенсирующего обучения как проявления «позитивной дискриминации»: преференции для отстающих детей в виде различных квот; программа поддержки сельских школ; повышение окладов для работающих со сложным контингентом учащихся; прямая финансовая поддержка учащимся из трудных семей, в особенности в виде допуска к бесплатному дополнительному образованию [4].

Негативную роль при решении проблемы достижения высокого качества общего образования путем компенсирующего обучения в России и других ведущих странах мира играет ряд социальных и педагогических факторов. Среди них можно в первую очередь назвать недостаточную профессиональную готовность учителей реализовывать идеи компенсирующего обучения. Нельзя не назвать и такой фактор как неадекватное материальное обеспечение компенсирующего обучения. Такое обеспечение может дать эффект лишь при адресном финансировании и высокой подготовке преподавательского корпуса.

При решении проблем компенсирующего обучения в российской общеобразовательной школе есть смысл учесть целесообразный опыт зарубежных коллег. При обращении к нему важно не забывать и о собственных достижениях, удержаться

от соблазна как бездумного копирования, так и слепого отрицания.

Библиографический список

1. Джуринский А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительный анализ. – М.: Academia, 2008. – 303 с.
2. Джуринский А. Н. Модернизация образования и воспитания в США. – М.: УРАО, 2000. – 96 с.
3. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России. – М.: Юрайт, 2013. – 159 с.
4. Джуринский А. Н. Сравнительное образование. Вызовы XXI в. – М.: Юрайт, 2014. – 440 с.
5. Джуринский А. Н. Стратегии повышения качества общего образования за рубежом: сравнительный анализ // Наука и школа. – 2014. – № 4. – С. 72–79.
6. Джуринский А. Н. Чему и как учат школьников в Японии. – М.: Российское пед. общество, 1997. – 84 с.
7. Джуринский А. Н. Школа Франции: пора перемен. – М.: УРАО, 1998. – 79 с.
8. Lorcerie F. Culture, identité, ethnicité. Repenser l'approche interculturelle // Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures. – Lyon, 2005. – P. 121–140.
9. Meunier O. Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle [Электронный ресурс] // Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie. – 2008. – № 3. – URL: <http://socio-logos.revues.org> (дата обращения: 08.05.2015).
10. Remarks of U.S. Secretary of Education Arne Duncan [Электронный ресурс] // U.S. Department of Education. – 2012. – URL: <http://www.ed.gov/news/speeches/working-nation-lowest-performing-schools-progress-report> (дата обращения: 08.05.2015).
11. Salanié B. The Riots in France: An Economist's View [Электронный ресурс]. – URL: <http://riotsfrance.ssrc.org/Salanie/> (дата обращения: 08.05.2015).
12. Smith D. J. and Tomlinson S. The School Effect. A Study of Multi-Racial Comprehensives. – London: Policy Studies Institute, 1989. – 232 p.
13. Sternberg R. J. Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence. – Cambridge University Press: Cambridge, 1985. – 411 p.
14. Vallet L.-A. and Caille J.-P. Migration and Integration in France. Academic Careers of Immigrants' Children. ESF Conference/ 1999 [Электронный ресурс]. – URL: <http://83.145.66.219/ckfinder/userfiles/files/pageperso/valet> (дата обращения: 08.05.2015).

**COMPENSATORY TRAINING AS A STRATEGY FOR QUALITY
OF GENERAL EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE**

Abstract. In the article, in comparative terms, the author examines the theory and practice of compensatory education in secondary school in leading foreign countries, the recipients of which are lagging students (students with academic problems), students who have problems with the law, gifted children, children with disabilities, immigrants and all other groups of children who can use it. Such interrelated concepts as: the quality of education, effectiveness of education, compensatory education are used in the article. The quality of education is defined as the achievement of educational objectives. Under the effectiveness of education we understand – bridging the gap between educational objectives and the realities of General Education. Under compensatory training – additional pedagogical efforts of teachers and students, to increase the effectiveness of education and thereby to solve the task of improving its quality. The author analyses the prospects of application of foreign experience of compensatory education in the national school.

Keywords: compensatory education, performance assessment, education of low achieved, education of delinquents, education of gifted children, education of handicapped children, education of immigrants.

Поступила в редакцию 19.03.15

УДК 801.73

Фуксон Леонид Юделевич

Доктор филологических наук, профессор кафедры теории и истории литературы и фольклора, Кемеровский государственный университет, 12fukson@gmail.com, Кемерово

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ФРАГМЕНТА ТЕКСТА КАК ОПЫТ «МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ»

Аннотация. Статья предлагает интерпретацию фрагмента художественного текста в качестве упражнения для формирования культуры художественного восприятия. Автор статьи полагает, что в современной учебной как школьной, так и вузовской практике существует дефицит герменевтических процедур. Статья обосновывает методическую эффективность предлагаемых упражнений и дает ряд развернутых примеров истолкования начальных фрагментов художественных текстов.

Ключевые слова: интерпретация, фрагмент художественного текста, упражнение.

Одна из довольно известных объективных трудностей, с которой сталкивается преподаватель словесности, состоит в необходимости сопряжения принципиально различных задач. С одной стороны, приходится, так сказать, идти «вширь», то есть осваивать с учениками тексты, составляющие учебный план (иногда довольно объемные). С другой стороны – помогать формированию и закреплению у школьников навыков понимания литературы. Первое требует «быстрого» чтения, второе – «медленного». Причем весьма часто первое осуществляется за счет второго, и, таким образом, уроки литературы тяготеют к тому, чтобы скорее «проходить» произведения и сообщать сведения, например, об их художественной структуре или об эпохе их создания, чем к тому, чтобы учить читать и понимать прочитанное. При таком положении дел само понятие художественного смысла редуцируется до *информации*, которую якобы несет текст. Настрой на *ускорение* чтения, конечно, является частным аспектом более общей социальной тенденции, о которой писал М. Маклюэн, считавший, что прогресс технологий – это, прежде всего, рост энергии (power) и скорости. Акселерация, вызванная электронной эпохой, оказывается разрушительной для «письменного человека» [1, с. 101–108]. Мы в данном случае имеем в виду не эти глобальные исторические последствия успехов информационных технологий, а лишь давно замеченное и бесспорное их влияние на

чтение *художественных* текстов. Именно в этой сфере неизбежный процесс акселерации следует дополнить (и уравновесить) методическим и продуктивным замедлением. Не стоит забывать о том, что ещё Ф. Ницше называл филологию «искусством медленного чтения» [2, с. 36].

Таким образом, в деле повышения культуры художественного восприятия не обойтись без того, о чем писал когда-то М. О. Гершензон [3] или что практиковалось на пушкинском семинаре Л. В. Щербы¹, а на Западе называют *close reading*. Мы принадлежим к сторонникам той идеи, согласно которой научить читать гораздо важнее количества книг, входящих в так называемый «образовательный стандарт», или даже важнее того, какие именно это книги². Научить понимать *любые* художественные произведения – в этом мы видим главную задачу урока литературы. При этом нам представляется весьма существенным радикальное сокращение объема текста, предназначенного для упражнений по так называемому медленному чтению, – до небольшого начального фрагмента: первого предложения прозаического произведения либо первой строки стихотворения.

¹ О семинаре Л. В. Щербы как школе медленного чтения писал Д. С. Лихачёв [4, 115–116].

² В замечательной монографии С. П. Лавлинского, разрабатывающей коммуникативную модель урока литературы, описывается метод медленного («пошагового») чтения [5, с. 131].

Почему мы считаем возможным оперировать фрагментом текста для выработки навыка понимания? Дело в том, что, на наш взгляд, ошибочно полагать, будто бы восприятие и понимание – это предшествующая и последующая фазы чтения. Понимание начинается одновременно с началом восприятия. Любые ощущения и образы, как писал Мерло-Понти, «всегда являются на горизонте смысла» [6, с. 40]. Поэтому любые смысловые «версии» прочтения части произведения, конечно, не следует выдавать за понимание целого, однако *любой* прочтенный фрагмент мы как-то, хоть и неполно, все же понимаем. Вместе с тем, именно на малом «участке» текста сразу же вырастает «удельный» семантический вес всех деталей. Ведь каждая из них, оставаясь не вычеркнутой, не забракованной автором, можно сказать, семантически «завербована». И главной задачей такого рода упражнений является как раз воспитание внимательности к мелочам, тренировка читательской зоркости. Кроме того, оперируя небольшим по объему фрагментом, проще сделать основные акты понимания как бы более наглядными. И, наконец, при таком подходе есть возможность более частого переключения от одной художественной «версии» мира и человека к другой, что важно именно для «тренировочных» задач.

В ходе чтения, как известно, совершается непрерывный переход из семиотического плана текста в эстетический, предметный план – художественный мир. Экстенсивное развертывание текста – строка за строкой, страница за страницей, глава за главой – сопровождается интенсивным углублением как интеграцией, вовлечением в художественное единство все новых деталей, появляющихся на читательском горизонте. И степень понятности того или иного художественного произведения прямо пропорциональна степени интегрированности его частей, деталей в целое, то есть, попросту говоря, – степени связности.

Это общее и, так сказать, чисто формальное соображение должно быть дополнено учетом специфики художественного произведения, а именно – тотальной антропоморфности всех его предметов и, тем самым, их символического и ценностного

характера³.

В предлагаемых упражнениях внимание фиксируется на самом переходе границы прозаической реальности, в которой укоренен берущий в руки книгу потенциальный читатель, и поэтического мира, создающего актуального читателя и, в свою очередь, создаваемого им. По сути, речь идет о повторяющейся процедуре открытия художественного мира того или иного произведения. Осмысление небольшого «участка» текста, на котором читателю нельзя «разогнаться» и приходится продвигаться «вглубь», заключается в определении ситуативной семантики, то есть семантики не готовых словарных значений, а их актуальных, окказиональных взаимодействий в данном тексте.

Прежде чем перейти к ряду примеров «медленного» прочтения, сделаем оговорку. Для предлагаемых упражнений важно использовать в качестве материала именно *начальные* фрагменты, не отягощенные предшествующим контекстом. Таким образом, можно выявить и зафиксировать само начало развертывания смысла.

ПОКА ЧЕЛОВЕК ЕСТЕСТВА НЕ ПЫТАЛ (...) (Баратынский. Приметы).

За словом «человек» в первой строке стихотворения Баратынского видится не отдельный индивидуум, а человек как таковой, человеческий род, соразмерный понятию «естества», то есть природы. Поэтому и слово «пока» указывает не на отрезок индивидуальной жизни, а на прошлое историческое время – единства человечества с природой. *Выпытывание* загадок природы – такая активная установка характеризует современную «научную» эпоху, в то время как ей предшествовало состояние понимания языка природы, когда «естество» было не объектом опытов, а живым обращением к человеку, знаком, вызывающим к толкованию. По-видимому, именно так следует понимать связь стиха с названием произведения.

Общая элегическая интонация строки – интонация сожаления о прошлом – зависит от негативного оттенка слова «пытал». В однокоренных: *опыт, испытание, пытливость* – эта отрицательная семантика отсутствует. В попытке же слышится насильствен-

³ Подробнее об этом см.: [7; 8].

ное выведывание и противоестественность, враждебная акция по отношению к природе. «Естество», становясь предметом манипуляций, перестает что-то означать, делается немим, безответным и безотказным бытием. При этом «человек» оказывается не только активно действующим субъектом, но и жертвой – постольку, поскольку он сам – часть «естества» (...).

В ПОЛЕ НЕ ВИДНО НИ ЗГИ... (Фёдор Сологуб).

С одной стороны, фразеологическая «готовность», расхожесть выражения не должна заслонять того, что художественное произведение всегда обещает индивидуальные обстоятельства. Однако восприятие этого высказывания как голо-фактического сообщения дает нам лишь свидетельство «какого-то» человека об определенном характере случайной ситуации, в которой он оказался. Понимание же слова как художественного заставляет читателя увидеть *обобщенную* формулу открывающегося мира и отменяет обыденную случайность показанного.

В приведенном стихе слово «поле», попадая в один контекст с последующими отрицательными выражениями, актуализирует именно отрицательную сторону своей семантики – пустого («полого») пространства, в котором обнаруживает себя герой. Визуальная беспомощность соединяется с беспомощностью смысловой. Таким образом, не как прозаическое свидетельство о чем-то *временном*, касающемся отдельного человека, а в качестве введения в поэтическую реальность – и здесь важное значение имеет ритм – первая строка стихотворения Фёдора Сологуба дает символическую, устойчивую версию человеческой жизни вообще как безнадёжности, отчаяния (...).

ПОСЛЕ ЖИЗНИ НЕДУЖНОЙ И ТЩЕТНОЙ (...) (Фёдор Сологуб).

Прежде всего, в первом стихе можно заметить направленность высказывания в будущее – к посмертной участи. Это вовсе не означает пустоту пророческой интонации слова при очевидной невозможности заглянуть по ту сторону «жизни». Ведь самой жизни здесь дана подытоживающая характеристика, которая и заставляет истолковывать вполне определенно ее конец – как прекращение того, чем она была наполнена. Во-первых, это «недужность», то есть бо-

лезненность и слабость (ср.: дюжий – сильный; выдюжить – преодолеть, стерпеть). Во-вторых, это тщета жизни – ее бесследность, напрасность, бессмысленность. Такие характеристики, как бы говорящие нет жизни, определяют то, что с ней не жаль расставаться. И поэтому то, что будет «после» смерти, не пугает, а наоборот – обнадеживает – как освобождение от телесного и душевного страдания (...).

В ДЕНЬ ТРИДЦАТИЛЕТИЯ ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ ВОЩЕВУ ДАЛИ РАСЧЁТ С НЕБОЛЬШОГО МЕХАНИЧЕСКОГО ЗАВОДА, ГДЕ ОН ДОБЫВАЛ СРЕДСТВА ДЛЯ СВОЕГО СУЩЕСТВОВАНИЯ. В УВОЛЬНИТЕЛЬНОМ ДОКУМЕНТЕ ЕМУ НАПИСАЛИ, ЧТО ОН УСТРАНЯЕТСЯ С ПРОИЗВОДСТВА ВСЛЕДСТВИЕ РОСТА СЛАБОСИЛЬНОСТИ В НЁМ И ЗАДУМЧИВОСТИ СРЕДИ ОБЩЕГО ТЕМПА ТРУДА (...) (А. Платонов. Котлован).

Выражение «личной жизни» кажется здесь избыточным, однако оно сразу же обозначает границу личного и общественного, на которой мы застаем героя в событии его увольнения. Так он оказывается отстраненным от «общего темпа труда». Вместе с тем, можно заметить, что отчуждение различных сторон существования выявляется не в момент появления «роста слабосильности» и «задумчивости» героя – оснований для его увольнения, – а гораздо раньше. Повествование с самого начала открывает отчужденность личного и общего в сообщении о заводе, где Вошев «добывал средства для своего существования». В этой, на первый взгляд, нейтральной справке о месте работы акцент сделан именно не на работе, не на том общем «производстве», которое объединяет Вошева с остальными рабочими, а на озабоченности героя исключительно «средствами для своего существования». Так что уже исходно существует указанный разлад. Поэтому названные причины увольнения являются лишь развертыванием этого разлада, который выражается преобладанием душевной стороны существования над материальной. Противоречивое слово «слабосильность» (в отличие от «слабость») точно передает внутреннюю рассогласованность человека, разнонаправленность его усилий.

«Задумчивость» Вошева стопорит, сбивает трудовой «темп» именно тем, что она уво-

дит его сосредоточенное внимание от *внешних* «механических» действий (не случайно в тексте стоит это слово) *внутрь*. Описываемая ситуация перемещения человеческого существа из физической сферы бытия в метафизическую является одновременно событием тотального уединения: общая «машинальная» жизнь сменяется индивидуальным поиском ее смысла.

МЕНЯ ОКРУЖАЮТ МОЛЧАЛИВЫЕ ГЛАГОЛЫ (...) (И. Бродский. Глаголы).

Налицо оксюморон. Не говорящие (не глаголющие) глаголы – это вообще не глаголы. Тем не менее они «окружают» героя. Что это за реальность?

Первый вариант истолкования предполагает различие видения: для «меня» является «молчаливым» то, что для окружающих – речь. Такова разница прозаического и поэтического измерений: общеупотребительное слово не может выразить индивидуальное переживание – «молчит». Косвенно эту версию подтверждает аллюзия на пушкинский прощеский глагол – как возвышенный перифраз Слова. С такой точки зрения перед нами ситуация творческого тупика, «мук слова», невыразимости, греха празднословия и т. п.

Во-вторых, если вспомнить еще одно значение слова «глагол» – часть речи, обозначающая действие, – то ситуация творческого молчания получит более широкий и глобальный смысл – жизненного тупика как бездействия, некоторого паралича личностной активности.

В первой версии акцентируется тема творчества, и тогда герой стиха – поэт; во втором варианте объяснения происходит символическое расширение смысла до общечеловеческого – Дела как такового. Однако между этими плоскостями толкования есть корреляция: для поэта его слово и есть дело (...).

ИЗ ВАШИХ ГЛАЗ ПУСТИВШИСЬ В ДАЛЬНИЙ ПУТЬ (...) (И. Бродский. Т. Р.).

«Ваши глаза» здесь оказываются перифразом дома, находясь на противоположном полюсе по отношению к «дальному пути». Благодаря такому художественному тождеству «глазам» придаются свойства, присущие дому как устойчивому пространству покоя и надежного укрытия. С другой стороны, акцентируется момент близости (отражение героя в глазах). Дом – топос любви. Интимный характер обращения поддержан иници-

алами названия – сигналом непубличного, сокровенного плана бытия.

Сама ситуация устремления вдаль из этой освещенной взглядом сферы носит отрицательный характер. Например, одна из возможностей раскрытия этой ситуации – «с глаз долой – из сердца вон». «Дальний путь» оттесняет все «домашние» характеристики любви и постоянства. Покидание горизонта видения «глаз» означает как бы «погасание» их действия, преодоление силы их любовного тяготения. Слово «пустившись» вполне органично связывается с «путём», однако на нём можно заметить след ещё одного фразеологизма – пуститься «во все тяжкие», отпустить себя, отдавшись на волю случая. И так далее.

Что дают подобного рода упражнения? Прежде всего, они создают привычку более внимательно относиться ко всем подробностям художественного произведения и установку соотносить их одну с другой. На *искусственно, методически ограниченном* исходном участке текста внутренние переключки его деталей начинают открывать определенное предметное единство, тот или иной образ человека в мире. Это открытие и есть событие понимания. Ведь для читателя в первую очередь важно научиться не столько говорить по поводу прочитанного, сколько понимать то, что ему говорит сам текст, – видеть то, что показывает сказанное.

Специфически «черновой», предварительный характер такого рода прочтений, открытых редактированию в ходе дальнейшего чтения, делает более наглядным важный тезис М. Хайдеггера о том, что понимание имеет структуру наброска [9]. Поэтому предлагаемые эззерсисы отучают читателя от безапелляционности, делая очевидным то, что любая смысловая «версия» принципиально неокончательна. Как справедливо писал В. Изер, «семантические возможности текста всегда значительно богаче значений, формируемых в процессе чтения» [10, с. 215]. Однако при этом герменевтические возможности читателя напрямую зависят от его опыта открытия семантического богатства текста. В приобретении, а главное – углублении такого опыта, в повышении культуры художественного восприятия могут оказать существенную помощь предлагаемые процедуры «медленного чтения».

Библиографический список

1. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. – М.: Жуковский, 2003. – 464 с.
2. Ницше Ф. Утренняя заря. Мысли о моральных предрассудках. – М.: Академический проект, 2008. – 336 с.
3. Гершензон М. О. Избранное: в 4 т. – Т. 4. – М.; Иерусалим: Университетская книга, 2000. – 637 с.
4. Лихачёв Д. С. Воспоминания. – СПб.: Logos, 1995. – 517 с.
5. Лавлинский С. П. Технология литературного образования: коммуникативно-деятельностный подход. – М.: Прогресс-Традиция: ИНФРА, 2003. – 384 с.
6. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. – СПб.: ЮВЕНТА, 1999. – 606 с.
7. Фуксон Л. Ю. Чтение. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. – 222 с.
8. Фуксон Л. Ю. Толкования. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011. – 244 с.
9. Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Ad Marginem, 1997. – 227 с.
10. Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория. Антология. – М.: Флинта, 2004. – С. 201–224.
11. Hirsch E. D. The Aims of Interpretation. – Chicago & London: University of Chicago, 1976. – 108 p.

Fukson Leonid Yudelevich

Dr. Sci. (Philology), Prof. of the Kemerovo State University, 12fukson@gmail.com, Kemerovo

**INTERPRETATION OF A FRAGMENT
AS AN EXPERIENCE OF THE “CLOSE READING”**

Abstract. This article suggests an interpretation of fragment of an fictional text as an exercise to form the culture of an art perception. The author of the article considers there is a deficit of the hermeneutic procedures in both secondary and higher school modern educational practice. The article proves the methodic efficiency of offered exercises and it gives a number of explicit examples of initial fragments of the fictional texts interpretation.

Keywords: interpretation, fragment of an fictional text, an exercise.

КРИТИКА. БИБЛИОГРАФИЯ

ПОСОБИЕ, ПОБУЖДАЮЩЕЕ К РАЗМЫШЛЕНИЮ

Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя : в 4 ч. / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспикив, Н. Ю. Андреева, О. А. Ильясова, В. В. Кудинов, А. А. Севрюкова, Е. А. Селиванова ; ГБОУ ДПО Челяб. ин-т переп. и повыш. квалиф. раб. образ. – М. : Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2012.

Ч. 1. – 336 с. – ISBN 978-5691-02016-2.

Ч. 2. – 328 с. – ISBN 978-5691-01871-8.

Ч. 3. – 328 с. – ISBN 978-5691-01905-0.

Ч. 4. – 320 с. – ISBN 978-5691-02073-5.

Обучать современного учителя становится все труднее. Содержание образования под натиском постоянных концептуальных реформ в последние годы пересматривалось не раз, хотя и не всегда глубоко и удачно.

Но если на исконный вопрос «Чему учить педагогических работников общеобразовательных организаций?» наука так или иначе отвечает, то гораздо труднее ей ответить на другой традиционный вопрос: «как учить?» Нынешнее состояние педагогической науки, методики в особенности, к сожалению, оставляет желать лучшего. И на наш взгляд, главная причина тому – господствующий в ней эмпиризм. Именно поэтому любые книги, в которых рассматриваются пути поиска идей вариативности целей, содержания и способов организации образовательного процесса, с учетом возрастных и психофизиологических особенностей обучающегося, востребованы и моментально исчезают с прилавков магазинов.

Так случилось и с рецензируемым учебным пособием большого авторского коллектива ученых ЧИПиПКРО «Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя», которое знакомит читателя с тем, как на основе выводов психолого-педагогической науки реализуются образовательные технологии в реальной практике школьного обучения.

Как показывает практика, многие педагоги работают конъюктурно, составляя рабочие программы, отчеты, заполняя журналы, не задумываясь об истинных смыслах своей

деятельности. Авторы пособия посчитали целесообразным посвятить свой труд раскрытию ресурсных возможностей педагогики и психологии для поддержки учителя в процессе достижения им современного качества образования. Коллеги, имеющие за плечами не один год работы в системе повышения квалификации педагогических кадров Челябинской области, исходили не только из теоретических и научных представлений, но и из собственного практического опыта педагогической деятельности.

Все четыре части пособия содержат явно выраженную авторскую позицию, касающуюся усиления интеграции между научной теорией и образовательной практикой. Авторы проделали значительную работу в процессе воплощения своего замысла, совершив уверенное движение от актуальных теорий и концепций педагогики и психологии, обратившись затем к их применению в конкретных образовательных ситуациях.

Одно из важных достоинств пособия – четко выраженная практическая направленность, основанная на последних данных, полученных в ходе психолого-педагогических изысканий. И это достигается, на наш взгляд, не только вычленением конкретных методов и приемов для реализации тех или иных учебно-воспитательных задач, но и иллюстрациями из школьной практики. Авторы выделяют внешний и внутренний порядок во время урока и при этом правильно подчеркивают, что необходимость разделения урока на четкие временные отрезки – этапы – отнюдь не означает произвольного распределения времени. Более того, как отмечают авторы пособия, учителям стоит подумать о поиске наиболее благоприятного ритма смены напряжения и отдыха учащегося. Это возможно, в частности, с помощью планирования этапов, предполагающих различные требования к умственной деятельности учителя, смены устных и письменных работ, индивидуальной и групповой работы, путем перехода от деятельности, требующей высшего умственного напряжения, к механической. Эти рекомендации особенно важны для слушателей курсов повышения

квалификации. Стоит сказать, что в работе прослеживается личность самих авторов, обладающих исследовательским чутьем и практическими навыками. Каждая страница научно обоснована, каждый пример – реальная педагогическая ситуация, а не просто ссылка на изученный предмет, параграф, тему. Следует также отметить, что в арсенале средств и методов организации рабочей атмосферы на уроке не забыты и регулярные упражнения, которые, по убеждению авторов, особенно хорошо влияют на «дидактический климат» в условиях персонализированного обучения.

Четкость, логичность изложения, убедительность рекомендаций подкрепляются еще и умением авторов ненавязчиво подводить итоги сказанному, делать выводы в форме конкретных советов педагогу. Нельзя не отметить и чуткость авторов к тем проблемам учебной работы на уроке, которые остро волнуют сейчас каждого педагога. Диспут! Спор! Какая это прекрасная школа воспитания и профилактики конфликтов между субъектами образовательного процесса! Как просятся сегодня эти формы на наши уроки в качестве постоянного дидактического средства.

В последние годы в педагогике и психологии возрос интерес к изучению природы процесса творчества, получены интересные данные в этой области и есть хорошие перспективы дальнейших исследований. Именно поэтому возникает необходимость исследовать с новых позиций возможности сближения и связи продуктивных и репродуктивных методов. По отношению к методам обучения не должны применяться слова «плохой», «хороший», «активный» и т. п. Методы могут быть только соответствующими или несоответствующими целям обучения. Поэтому преимуществ друг перед другом у методов обучения нет и быть не может.

В рецензируемом пособии множество конкретных примеров, фрагментов уроков, сопровождающихся анализом различных учебных ситуаций. Они служат не только доказательством мыслей авторов и иллюстрациями, облегчающими понимание этих мыслей, но они и самоценны. Эта педагогическая конкретность, вне всякого сомнения, является отличительной положительной чертой данной работы. Учитель редко сталкивается в педагогической литературе с материалами, раскрывающими сам про-

цесс достижения конкретных результатов деятельности, т. к. в научной практике их принято переводить в приложения.

Развивая логику использования образовательных технологий в учебном процессе, авторы не забывают и о таких существенных моментах, как отслеживание результативности их применения, установление связей между их использованием и достижением учащихся. Большинство педагогов недооценивают роль психолого-педагогической диагностики и методов математической статистики для формулирования объективных выводов о качестве собственной работы. Авторы же пособия активно демонстрируют, что сегодня такая исследовательская компетентность должна стать неотъемлемой частью деятельности прогрессивного педагога.

Коллектив учебного пособия изучает и процесс реализации воспитывающей функции обучения. Этот вопрос, как показывает социальная среда, сегодня более насущен, чем когда бы то ни было. Мы долгое время придерживались положения: обучаем – значит воспитываем. Действительно, любое обучение так или иначе воспитывает. Но как? Случайно? Стихийно? Да и факторы, которые выделялись в качестве несущих в себе воспитательные возможности, всегда присутствовали на любом уроке: содержание учебного материала, личность педагога, его отношение к своему предмету, к своей работе, окружение, совместная классная, а значит и коллективная деятельность, и многое другое. Все это в какой-то мере вводило исследователей процесса воспитания в заблуждение. Целенаправленное воспитание отсутствовало, как, впрочем, отсутствует и теперь. Только выделение в содержании образования отдельного особого компонента, связанного с формированием воспитанности, с формированием эмоционально-оценочных отношений обучающихся к себе, окружающим, времени, истине, природе, нравственности, процессу познания, с умениями реализовывать эти отношения в повседневной жизни, позволило получить ключ к пониманию ошибочности исходной позиции, связанной с тем, что якобы хорошо осуществляемое обучение обязательно и хорошо воспитывает.

Анализируя атрибуты воспитательной деятельности в современной школе, авторы пособия верно отмечают, что целенаправленно воспитывать будет только такое об-

учение, которое специально ориентировано на передачу этого компонента. И здесь есть свои сложности. Обучению часто сопутствует условность, то есть оно не только допускает, но и предполагает значительную долю условности во всех видах отношений, возникающих в ходе его осуществления. Так, условны отношения учащихся с учебным материалом, который всегда адаптируется в приблизительном соответствии с их познавательными возможностями, отдельные учебные конструкции могут быть так далеки от давших им жизнь явлений реального мира или процессов их научного познания, что даже специалисты не всегда могут установить их прямую связь.

Воспитание никогда не может оказаться условным, оно всегда либо естественно, либо его вовсе нет. Воспитательному воздействию противопоставлена искусственность в любом виде, поэтому обучение и не может никогда решить всех задач воспитания, но и те из них, которые решаются в ходе обучения, достигаются не благодаря, а вопреки условностям. Именно организационные формы обучения располагают такими возможностями. Таким образом, сейчас должен быть достаточно четко поставлен вопрос о такой организации учебного процесса, когда воспитание учащихся осуществлялось бы не путем возможных внешних увязок с обучением, а благодаря определенной перестройке самого учебного процесса, так чтобы учащиеся в процессе учебной деятельности приобретали не только знания, но и общественно ценный опыт нравственного отношения к окружающим.

Важным является и взгляд авторов пособия на вопрос одаренности детей, который заключается в том, что учителю необходимо уметь эффективно выстраивать взаимоотношения с такими детьми, создавать оптимальные условия для развития различных видов одаренности, а также их творческого и интеллектуального потенциала. В пособии представлены комплекс диагностик, позволяющих выявлять различные виды способностей детей, рекомендации для педагогов по мотивации, поддержке и сопровождению

данной категории обучающихся.

В целом данное пособие может быть успешно использовано в системе повышения квалификации педагогических работников. В процессе его написания авторы учитывали основные особенности работы со взрослыми обучающимися и отразили это в отборе содержания. К каждому параграфу имеется четко выстроенная система вопросов для самоконтроля и практико-ориентированные задания для самостоятельного выполнения. Эти задания еще раз наводят на мысль о том, как многопланова и разнообразна сегодня работа учителя.

В ограниченной по объему рецензии трудно охарактеризовать книгу с желаемой полнотой, еще труднее обсудить все возникающие при прочтении нерешенные проблемы. Это, по-нашему мнению, как раз один из самых верных признаков высокого качества рекомендуемой читателю работы. Книга, не вызывающая раздумий у читателя, – типографский мотылек: ее прочтут и забудут, потому что в ней все ясно и ничего не надо переосмысливать. Учебное пособие заставляет думать, переоценивать императивность значимости образовательных технологий, разбираться в их стимулирующей и содержательной основе, возбуждает желание самому подробно изучить те или иные вопросы.

С позиции структуры в пособии все логично, последовательно. С позиции содержания – много полезной для педагога информации. Хотелось бы сделать одно замечание: не все рекомендации достаточно обоснованы и доказательны, слишком много введено терминов однотипного содержания.

К несомненным достоинствам учебного пособия относится его практическая направленность, широкие обучающие и воспитывающие возможности. В работе с достаточной полнотой отражены сегодняшние достижения теории и практики в психолого-педагогическом обеспечении профессиональной деятельности учителя. Считаем, что именно эти вопросы, прежде всего, заинтересуют слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров.

А. Я. Найн,

*Заслуженный деятель науки РФ,
профессор,
г. Челябинск*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Проблемы педагогического профессионализма, активно обсуждаемые теоретиками и практиками современного образования, остаются не только актуальными в течение ряда последних лет, но выдвигаются на первый план при анализе изменений в образовании и условий социализации подрастающего поколения. Международная научно-практическая конференция «Педагогический профессионализм в образовании» (18–19 февраля 2015 г.), посвященная 80-летию НГПУ, проводилась в рамках реализации исследовательского гранта Президента РФ по государственной поддержке ведущих научных школ в области знания «Общественные и гуманитарные науки» (проект «Развитие педагогического профессионализма в меняющейся системе социального воспитания» – НШ-2486.2014.6). Организаторами конференции выступили: Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Общее количество участников конференции составило 1313 человек (очное участие – 1058, заочное – 255). Из них: руководителей образовательных учреждений – 175; преподавателей НГПУ – 149; студентов – 728. Общее количество иностранных участников конференции – 73 (Украина – 36, Казахстан – 16, Узбекистан – 11, Германия – 5, Белоруссия – 3, США – 1, Канада – 1). Среди участников конференции – преподаватели и студенты различных вузов, учителя, представители Муниципальной системы образования г. Новосибирска, Министерства образования, науки и инновационной политики Новосибирской области, педагогические работники дополнительной системы образования, научные педагогические работники, аспиранты, магистранты, студенты. В конференции приняли участие все субъекты Сибирского региона России.

На конференции обсуждались актуальные проблемы развития педагогического про-

фессионализма в меняющихся социокультурных условиях. Рассматривались психолого-педагогические проблемы социального воспитания с учетом современных тенденций его развития и модернизации образования. Анализировался наиболее успешный опыт реализации современных образовательных программ педагогического образования.

На пленарном заседании с приветственным словом выступили: кандидат педагогических наук, доцент, проректор по стратегическому развитию ФГБОУ ВПО «НГПУ» *Н. В. Алтыникова*, начальник главного управления образования мэрии г. Новосибирска *Н. Н. Конаева*, председатель Новосибирской областной общественной организации Профсоюза работников народного образования и науки РФ *С. Г. Сулягина*.

С докладами выступили: кандидат педагогических наук, доцент, проректор по стратегическому развитию ФГБОУ ВПО «НГПУ» *Алтыникова Наталья Васильевна* («Перспективные направления развития педагогического образования»); адъюнкт-профессор университета Саймона Фрейзера, старший преподаватель по специальному образованию университетского колледжа Себастьяна Колоува (Танзания), профессор инклюзивного и специального образования университетского колледжа Пвани (Кения), почетный профессор ФГБОУ ВПО «НГПУ», международный консультант и эксперт в области инклюзивного образования *Зиглер Ричард* (Канада) («Профессионализм педагогических работников в условиях инклюзивной практики»); доктор философских наук, научный сотрудник кафедры общей дидактики эмпирического исследования урока Технологического университета г. Дрезден *Койнова-Цельнер Юлия* (Германия) («Мультипрофессиональная кооперация как индикатор профессионализма»); доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент СО РАН, почетный профессор Новосибирского государственного медицинского

университета, действительный член Нью-Йоркской Академии Наук, член Всемирной организации здравоохранения *Короленко Цезарь Петрович* («Творческий потенциал ребенка: факторы воспитания, ограничивающие его развитие»); доктор Кёльнского университета, профессор *Валькенхорст Филипп* (Германия) («Профессионализм педагога в условиях пенитенциарной системы»); доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования ФГБОУ ВПО «НГПУ» *Андреенко Елена Васильевна* («Этические проблемы профессиональной деятельности педагога в условиях кризисной социокультурной ситуации»); доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВПО «НГПУ» *Ромм Татьяна Александровна* («Профессионализм педагога-воспитателя в контексте реализации прогностического подхода»).

Секционные заседания, проводившиеся в разных формах, отразили главные вопросы практической реализации новых контекстов педагогического профессионализма, а также специфику нормативно-правовой базы современного образования и требования, предъявляемые к теоретическим исследованиям по педагогике.

В рамках конференции были организованы:

– *дискуссионная площадка* «Профессиональная практика в условиях модернизации педагогического образования» (руководитель: *Н. В. Алтыникова*);

– *профессионально-диалоговая площадка* «Обсуждение проекта «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015–2025)»» (руководители: *Т. А. Ромм, Е. В. Богданова*);

– *мастер-класс* «Образовательная робототехника как фактор развития политехнического образования» (ведущие: *О. М. Осокина, А. В. Малков*);

– *образовательная площадка* «Информационно-коммуникационные технологии в начальном образовании» (ведущие: *З. В. Бродовская, Б. А. Шрайнер*);

– *проектно-аналитическая сессия* «Профессиональный стандарт от разработки до

внедрения» (руководители: *Н. В. Алтыникова, И. В. Барматина*);

– *круглый стол* «Профессионализм в социально-педагогической деятельности» (ведущие: *З. И. Лаврентьева, Т. М. Черняева*);

– *мастер-класс* «Использование планшетных технологий в образовательном процессе вуза» (ведущие: *О. Ю. Асаянова, О. В. Рясная-Бередикина*);

– *образовательная площадка* «Современные образовательные технологии в сфере дошкольного образования» (ведущие: *Е. Б. Марущак, О. Е. Игнатенко, Ю. В. Забабурина*);

– *образовательный практикум* «Интерактивная изостудия в системе дополнительного образования» (ведущие: *О. В. Шалютин, Е. В. Лисецкая, О. Г., Семенов*);

– *мастер-класс* «Методы и приемы работы педагога в инклюзивном классе» (ведущие: *А. Г. Ряписова, Р. Зиглер*);

– *мастер-класс* «Принцип кооперативного взаимодействия в профессиональной сфере» (ведущая: *Ю. Койнова-Цёльнер*);

– *мастер-класс* «Использование планшетных технологий в образовательном процессе СПО» (ведущие: *О. Ю. Асаянова, О. В. Рясная-Бередикина*);

– *мастер-класс* «Педагогическая анимация – новые возможности в образовании» (ведущая: *И. И. Шульга*);

– *секция* «Работа с девиантными, социально-уязвимыми с детьми и взрослыми в контексте идей пенитенциарной педагогики» (руководители: *О. О. Андронникова, Б. П. Морозов, Е. В. Гребенкин, Ф. Валькенхорст*);

– *секция* «Прикладные исследования в области информационных технологий» (руководители: *А. М. Лейбов, О. М. Осокина*);

– *круглый стол в редакции журнала «Сибирский педагогический журнал»* «Развитие научной терминологии в педагогике: сравнительный аспект» (ведущие: *Т. А. Ромм, Ю. Койнова-Цёльнер*);

– *мастер-класс* «Использование планшетных технологий в образовательном процессе общеобразовательной школы» (ведущие: *О. Ю. Асаянова, О. В. Рясная-Бередикина*).

По материалам конференции опубликован сборник научных трудов в трех частях общим объемом 70 п. л.

Анализ выступлений, дискуссий участников, а также изданных научных трудов

позволили сформулировать следующие предложения, которые были отражены в резолюции конференции.

1. Провести серию семинаров-совещаний по вопросам организации педагогической практики.

2. Подготовить перечень предложений в проект «Стратегии развития воспитания в РФ (2015–2025)» и представить его для обсуждения в Государственной Думе РФ.

3. Подготовить информационные материалы (программы повышения квалификации, учебно-методические пособия, программы мастер-классов и др.) о возможностях НГПУ по содействию в реализации «Стратегии развития воспитания в РФ (2015–2025)» для размещения на информационных ресурсах Главного управления образования мэрии г. Новосибирска.

4. Продолжить взаимодействие общеобразовательных организаций (г. Новосибирска, Новосибирской области) и вуза для развития совместной деятельности в области образовательной робототехники.

5. Разработать концепцию создания в регионе Тренировочного ресурсного центра по Программе «Робототехника: инженерно-технические кадры инновационной России» на базе НГПУ.

6. Продолжить развитие политехнического образования в Новосибирской области посредством внедрения программ образовательной робототехники в образовательных организациях различного уровня (дошкольное образование – высшее образование). Провести серию вебинаров по использованию информационно-коммуникационных технологий в образовании с ведущими специалистами РФ в данной сфере.

7. Сформулировать предложения в Министерство образования и науки РФ для разработки стандарта социального педагога. Организовать на базе НГПУ курсы повышения квалификации для социальных педагогов.

8. Провести серию обучающих семинаров для всех субъектов образования НГПУ по использованию планшетных технологий с учетом предметной направленности обучения.

9. Организовать работу по обучению и более активному использованию педагогами в педагогической практике ДОО интерактивных инструментов с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Распространить накопленный опыт по данной теме посредством издания статей и методических пособий.

10. На основе созданной в НГПУ интерактивной изостудии, апробированной в практике образовательной деятельности, расширить использование современных информационно-коммуникативных технологий в преподавании специальных художественных дисциплин: «Рисунок», «Живопись», «Композиция», «Пластанатомия».

11. Открыть инновационную площадку «Научно-методическое сопровождение обновления содержания и форм дополнительного образования детей» на базе МКДОУ ДОД ДТДУМ «Юниор».

12. Презентовать результаты работы конференции на дискуссионной площадке Городской школы профессионального мастерства заместителей директоров школ по воспитательной работе.

13. Расширить сотрудничество с организациями среднего профессионального образования по подготовке педагогических кадров для сферы детского отдыха и оздоровления на основе идей педагогической анимации.

Большинство участников положительно отметили разнообразие интерактивных форм проведения секций; возможность прямой трансляции в режиме online; значительное увеличение количества участников и др.

В рамках конференции были подведены итоги Первого регионального конкурса профессионального мастерства, посвященного 80-летию ФГБОУ ВПО НГПУ, «Педагогический профессионализм в практике современных образовательных систем», нацеленного на повышение качества образования, профессионального мастерства педагогов и совершенствование научно-методического обеспечения образовательного процесса в современных условиях. Конкурс проводился в два этапа: заочный (первый этап); очный (второй этап). Общее количество участников конкурса – 197 учителей.

В процессе подготовки и проведения конкурса решался целый ряд задач: поддержка перспективных идей и инновационных разработок педагогов; выявление и распространение передового педагогического опыта; внедрение и генерализация инновационных образовательных технологий; поддержка креативных педагогов и повышение прести-

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

жа учительской профессии; актуализация мотивации профессионально-педагогической деятельности; создание инновационного пространства, объединяющего учителей для аккумуляции профессионального опыта; оптимизация моделей подготовки педагогических кадров и др.

В целом расширение научно-исследовательской и практической деятельности Новосибирского государственного педагогического

университета в направлении формирования психолого-педагогической готовности педагогов к решению постоянно усложняющихся образовательных задач в современных условиях свидетельствует о значительных ресурсах и возможностях, которые необходимо использовать не только для развития педагогического профессионализма субъектов образования, но также модернизации всей системы профессиональной подготовки педагогов.

Н. В. Алтыникова,

*кандидат педагогических наук, доцент,
Новосибирск*

Е. В. Андриенко,

*доктор педагогических наук, профессор,
Новосибирск*

НАШИ ЮБИЛЕИ

РЕКТОРУ НГПУ – 50 ЛЕТ

Вся гордость учителя в учениках, в росте посеянных им семян...

Д. И. Менделеев

Стремительно, совсем как колесо под гору, катится, летит время. Кажется, что совсем незаметно пролетело 30 лет, как молодой, но уже очень зрелый юноша переступил порог Новосибирского государственного педагогического института, подав документы на естественно-географический факультет (отделение «Биология – химия»). А за его плечами уже был небольшой опыт работы учителем географии и биологии в восьмилетней Мокрушинской школе Тогучинского района Новосибирской области (1982–1983 гг.) и служба в рядах Советской Армии (с 1983 по 1985 гг.).

Моя первая встреча со студентом 2 курса Алексеем Герасёвым состоялась в 1986 г., когда мы искали на кафедру анатомии и физиологии человека и животных лаборанта «с головой и руками», который разбирался бы в электротехническом оборудовании и мог самостоятельно делать его небольшой ремонт. Это было особенно актуально, поскольку коллектив кафедры практически полностью состоял из женщин. После моего избрания заведующим этой кафедры в 1987 г., я начал работу по подбору молодых перспективных ребят, которые должны были составить мужской «остов» кафедры. (Психологи считают, что наиболее работоспособный коллектив состоит из 40 % мужчин и 60 % женщин. Этот тезис и лег в основу моих поисков сотрудников мужского пола).

В 1990 г. завершился цикл обучения у А. Герасёва, который получил квалификацию «учитель биологии и химии». Он встал перед дилеммой: или ехать в село директором школы с предоставлением жилья и ясной перспективой, или оставаться на кафедре в должности стажера-преподавателя без реальных шансов получить квартиру, но с возможностью заниматься научной работой, совмещая ее с преподаванием. К тому времени он уже был женат, имел 2-х детей, и проживали они в студенческом общежитии, благодаря тому, что Алексей подраба-

тывал электриком в хозчасти вуза. Около недели продолжались его колебания: утром, придя на кафедру, он твердо заявлял, что поедет работать в школу, а вечером, уходя с работы, соглашался с моим предложением остаться стажером кафедры.

Наконец, решение принято и А. Д. Герасёв зачислен в штат кафедры анатомии и физиологии человека и животных стажером-преподавателем. Он упорно начинает осваивать курс физиологии человека и животных, ходит на все лекции, практические занятия и параллельно преподает, участвует в научной работе, выполнении хоздоговорных тем, наладке оборудования, и в 1991 г. его переводят на должность ассистента кафедры. В 1992 г. он поступает в аспирантуру по специальности «Физиология человека и животных», и я поручаю ему разработку научной темы «Роль нервных и гормональных механизмов в регуляции гомеостаза калия», которая продолжает и развивает мое диссертационное исследование. Следует сказать, что эти годы были связаны с продолжительными и частыми моими зарубежными командировками в Швецию (Каролинский институт, Стокгольм), и поэтому успешное выполнение работы в большой степени зависело от инициативы, активности, самостоятельности и целеустремленности самого аспиранта. В 1994 г. я пригласил его на стажировку в лабораторию педиатрии Каролинского института, где мы плодотворно поработали и завершили подготовку его кандидатской диссертации к защите. В январе 1995 г. он на первом заседании нового диссертационного совета, открытого при НГПУ, единогласно защищает кандидатскую диссертацию. С этого времени А. Д. Герасёв начинает совмещать научно-преподавательскую работу с административно-управленческой деятельностью.

В марте 1995 года А. Д. Герасёв был назначен заместителем декана естественно-географического факультета по заочному

обучению, а уже с ноября 1995 года избирается деканом. В этой должности он успешно проработал до 2004 г., затем после реорганизации факультета в Институт естественных и социально-экономических наук становится директором вплоть до 2007 г., когда его назначили на должность первого проректора Новосибирского государственного педагогического университета.

В 1998 г. он прошел 3-х месячную стажировку при кафедре педиатрии Каролинского института, где выполнил научное исследование «Regulation of K⁺ transport in the rat distal colon via angiotensin II subtype receptors and K⁺-pathways» (*Acta Physiol. Scand.*, 2001. 171/2. P. 145–152). Возвращались мы из Швеции после стажировки вдвоем, и за время пути родилась идея докторской диссертации, которая базировалась на выполненной в начале творческого пути хозяйственной теме «Анализ механизма действия цеолита Шивиртуйского месторождения на водно-солевой обмен и функцию почек». Выполнение этой работы в совмещении с должностью декана потребовало очень четкого планирования времени, организованности, целеустремленности, инициативы и умения руководить молодыми исследователями: параллельно под его руководством отдельные фрагменты работы начали выполнять лучшие выпускники нашего факультета, аспирантки Г. А. Святаш (Корощенко) и С. Н. Луканина. Результатом такого сотрудничества стали 2 кандидатские диссертации и блестящая защита докторской диссертации по физиологии и биохимии в НИИ биохимии СО РАМН в 2005 г. (научные консультанты Р. И. Айзман и акад. РАМН Л. Е. Панин).

В 1999 году Алексею Дмитриевичу было присвоено ученое звание доцента, в 2006 г. – ученая степень доктора биологических наук, а в 2008 г. – ученое звание профессора по кафедре анатомии, физиологии и валеологии.

Несмотря на большую загруженность административной работой, он продолжает заниматься научно-педагогической деятельностью на условиях совместительства: преподает 3 учебные дисциплины: физиология человека и животных, экологическая физиология, информационные технологии в управлении средой обитания, руководит курсовыми и дипломными работами, консультирует выполнение докторской дис-

сертации соискателя из Горно-Алтайска Е. А. Чанчаевой.

Область научных интересов проф. А. Д. Герасёва: водно-солевой обмен, медико-биологические аспекты использования природных цеолитов в качестве пищевых добавок, научно-методические аспекты подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования. Является автором более 100 научных и учебно-методических работ, в том числе 2 монографий, 3 учебных пособий, 2 патентов. Под его руководством выполнены и успешно защищены 2 кандидатские и 1 докторская диссертации.

Наиболее значимыми достижениями А. Д. Герасёва на посту декана, а затем директора ИЕСЭН, на мой взгляд, являются: усиление учебно-методической и материально-технической базы факультета (института) и его структурных подразделений в кризисных условиях конца 1990-х гг.; укрепление кадрового потенциала за счет расширения направлений подготовки, увеличения количества аспирантур, привлечения лучших выпускников нашего вуза и высококвалифицированных кадров из НИИ СО РАН, СО РАМН и т. д.; развитие внебюджетной образовательной деятельности и оказание услуг по дополнительному образованию, которое только начинало развиваться в вузе; интеграция кафедр факультета в выполнении научных исследований, активизация научной работы преподавателей и студентов с изданием сборников научных трудов, проведением конференций, приглашением ученых из России и зарубежья. Несомненно, что такая активность могла быть реализована, с одной стороны, благодаря пониманию перспектив развития института со стороны руководителя, и поддержки сильного творческого коллектива, с другой. В результате Институт естественных и социально-экономических наук по своему кадровому потенциалу, эффективности научной работы, учебно-методической базе становится одним из ведущих подразделений вуза.

Неслучайно, начиная с середины 2000-х гг., профессор П. В. Лепин, будучи в то время ректором НГПУ, все чаще обращает внимание на молодого перспективного директора ИЕСЭН как своего преемника. Первое предложение А. Д. Герасёву занять должность проректора поступило в 1998 г., второе –

в 2004 г., но занятость работой над докторской диссертацией стала решающим фактором в отказе. И когда в 2007 г. ему уже в третий раз предложили стать первым проректором Новосибирского государственного педагогического университета, он решил основное внимание направить на административно-управленческую работу. Нам всем было понятно, что это переходный шаг на более высокую административную ступень. В мае 2008 года Алексей Дмитриевич был избран ректором вуза.

Как ректор, собрав новую команду проректоров, он во многом определил внутреннюю и внешнюю политику университета, ориентируясь на инновационное развитие вуза и подготовку специалистов к профессиональной деятельности в условиях модернизации отечественного образования. А. Д. Герасёв особое внимание уделил работе по укреплению имиджа вуза, по формированию его репутации в информационном пространстве, выступив инициатором создания в вузе пресс-центра, перед которым поставил задачу развития постоянного взаимодействия с представителями СМИ и общественности. Университет стал активно участвовать в подготовке и проведении мероприятий и акций информационно-рекламного характера, различных PR-проектов, а пресс-центр обеспечил их комплексное информационное и организационное сопровождение.

Учитывая требования времени, ректор ввел в штат университета должность проректора по инновационной работе, поставив перед коллективом задачу организации и проведения мероприятий, направленных на усиление роли и значения университета в региональной и федеральной образовательной политике, включение вуза в государственные целевые научные и образовательные программы, предполагающие дальнейшее стимулирование инновационной активности университета. Особое внимание он обратил на внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс; в развитие базы электронных образовательных ресурсов университета для дистанционной системы обучения; в формирование инновационной инфраструктуры вуза; в развитие грантовой деятельности преподавателей и студентов; в обеспечение повышения ка-

чества подготовки выпускников. Именно в этот период НГПУ стал лауреатом конкурса «Новосибирская марка» в номинации «За внедрение современных образовательных технологий» (2011 г.). В этом же году вуз стал аккредитованным Центром тестирования по английскому языку PTE (Pearson Test of English) для взрослых и детей.

Для комплексного решения задач развития вуза под руководством ректора была разработана Программа стратегического развития НГПУ на 2012–2016 гг. В 2011 г. университет вошел в число победителей федерального конкурса программ стратегического развития вузов и получил на реализацию данной программы 300 млн. рублей, что позволило значительно укрепить материально-техническую базу университета и заложить основы для дальнейшего развития НГПУ в соответствии с требованиями времени. За период с 2012 по 2014 гг. в рамках реализации программы была создана развитая информационно-образовательная среда, включающая оптоволоконную магистральную сеть и зоны бесплатного Wi-Fi в учебных корпусах и общежитиях (103 точки). В рамках реализации программы стратегического развития практически весь профессорско-преподавательский состав вуза был обеспечен ноутбуками. Количество персональных сайтов преподавателей возросло до 720. Увеличены фонды библиотеки вуза и ускорена автоматизация библиотечных процессов. Значительно укреплена и расширена научная инфраструктура университета. Количество научно-образовательных центров, открытых на базе факультетов и институтов, с 2012 по 2014 гг. увеличилось до 18 единиц. Количество ресурсных центров за этот же период увеличилось до 17 единиц. Были созданы: многофункциональный интерактивный SMART-класс, региональный Центр аналитической химии, Центр научно-методического сопровождения начального образования, региональный центр «Семья и дети», языковые центры и др. мультимедийные аудитории, многофункциональные компьютерные лаборатории, ТВ-студия, персональные сайты преподавателей и др.

Во многом благодаря эффективной политике ректора значительно активизировалась научная деятельность профессорско-препо-

НАШИ ЮБИЛЕИ

давательского состава вуза. Он явился инициатором создания в вузе Центра фандрайзинговой деятельности, который помогает преподавателям и студентам университета в оформлении заявок на получение грантов. Сегодня эта деятельность приносит вузу 50 млн. руб. в год из внешних источников, в университете проводятся фундаментальные и прикладные исследования по 16 научным направлениям. В русле тематики основных направлений научных исследований преподаватели вуза оказывают научно-методическую помощь школам, гимназиям, лицеям. В 2014 г. университет получил грант Президента РФ на реализацию программы научно-педагогической школы «Теория и практика педагогического образования в меняющемся обществе». В настоящее время в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. в университете реализуется проект «Разработка и апробация новых модулей ООП бакалавриата по УГС “Образование и педагогика” (направление экономика)» (госконтракт № 05.043.12.0012 от 16.05.2014).

С 2012 г. количество патентов, полученных преподавателями и сотрудниками университета, увеличилось в 2,5 раза. Индекс Хирша возрос с 6 до 19. Суммарное число цитированных публикаций выросло с 296 до 4140. Позиция вуза в рейтинге научно-исследовательских организаций изменилась с 380 на 187.

Особое внимание А. Д. Герасёв уделяет развитию научно-исследовательской работы студентов. В 2013 г. по его инициативе в вузе создано «Студенческое научное общество», в рамках работы которого организуются и проводятся студенческие научные конференции, издается сборник работ студентов и молодых ученых. Количество студенческих публикаций многократно увеличилось. Успешно реализуются конкурсные студенческие проекты и программы. Аттестационные комиссии отмечают широкий спектр тематики квалификационных работ, отражающих основные направления развития современной науки, высокий научный потенциал и исследовательский уровень.

Ректор вуза уделяет большое внимание обеспечению интеграции университета в международное образовательное пространство. За период с 2011 по 2013 гг. количество совместных образовательных программ

с другими образовательными и научными организациями выросло с 2 до 18 единиц, а обменных программ с иностранными вузами-партнерами до 15. Заключено 79 договоров о сотрудничестве с иностранными учреждениями. Сегодня в НГПУ обучается более 500 студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья, существенно увеличились доходы вуза от международной деятельности.

Поставив перед коллективом вуза задачу повышения качества образования, ректор уделяет большое внимание повышению квалификации профессорско-преподавательского состава вуза. По его инициативе факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования университета реорганизован в Институт дополнительного образования. На его базе организована система внутривузовского повышения квалификации профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала НГПУ и система повышения квалификации и переподготовки работников образования и руководителей образовательных учреждений г. Новосибирска и Новосибирской области. Количество реализуемых институтом программ за три года увеличилось с 67 до 232 единиц, а количество слушателей с 1553 до 4255 человек.

Еще одной приоритетной задачей университета ректор считает создание особой воспитательно-образовательной среды, которая помогает вооружать студентов опытом нравственной, патриотической, творческой деятельности, опытом столь необходимым для их будущей профессиональной деятельности. С этой целью в университете создаются и поддерживаются различные студенческие объединения и творческие коллективы, количество которых с 2012 по 2014 гг. возросло с 22 до 44.

Одна из замечательных личностных черт А. Д. Герасёва – неумение останавливаться на достигнутом. Несмотря на огромную загруженность, он успевает просматривать большой объем специальной литературы и периодических изданий для высшей школы, обратить внимание руководителей структурных подразделений на новшества, на изменения в нормативной базе, новые подходы и методы, используемые коллегами других вузов. В период с 26.10.2012 г. по 25.11.2013 г. А. Д. Герасёв прошел обучение в Московской школе управления «Сколково»

по программе «Новые лидеры высшего образования».

Большое внимание ректор НГПУ уделяет общественной деятельности: является членом Общественного совета по образованию при министерстве образования, науки и инновационной политики НСО, ряда общественных советов при Губернаторе Новосибирской области, входит в состав Попечительского совета благотворительного фонда «Даунсайд Ап». С ноября 2010 года выполняет обязанности председателя Совета ректоров педагогических вузов Сибири.

К настоящему времени Новосибирский государственный педагогический университет превратился в самый крупный педагогический вуз Сибири и Дальнего Востока, лидера по ведущим направлениям педагогической науки, в котором обучается более 15 тысяч студентов по разным формам обучения. Это современный, быстроразвивающийся университет, включающий в себя 10 институтов, 4 факультета, 3 научно-исследовательских института, 13 научно-исследовательских лабораторий, 14 научно-образовательных центров, 2 региональных ресурсных центра, 3 малых предприятия и филиал в г. Куйбышеве Новосибирской области. В настоящее время в университете реализуются 35 программ специалитета, 139 программ бакалавриата, 39 программ магистратуры, 42 специальности аспирантуры,

более 230 программ дополнительного профессионального образования.

За период работы в вузе А. Д. Герасёв проявил блестящие организаторские способности, умение мыслить на перспективу, удивительную работоспособность, высокий профессионализм во всех сферах своей многогранной деятельности, эмоциональную сдержанность и контроль в любых ситуациях, стремление не останавливаться на достигнутом, постоянный творческий поиск и нацеленность на новаторские, инновационные подходы. Происходящие в последние годы в вузе под руководством А. Д. Герасёва изменения позволяют университету уверенно смотреть в будущее и вносить весомый, фундаментальный вклад в процесс модернизации педагогического образования в России.

А. Д. Герасёв пользуется заслуженным уважением в коллективе вуза. Не случайно, в 2013 г. коллективом вуза он практически вне конкуренции переизбран на второй срок на должность ректора НГПУ.

Дорогой Алексей Дмитриевич! В день твоего 50-летия я с огромным удовольствием поздравляю тебя и радуюсь тем успехам, которых ты добился своим трудом; тем перспективам, которые открываются перед тобой; тем надеждам, которые ты даешь коллективу в эти нелегкие времена модернизации отечественного образования.

С юбилеем, Ректор, поздравляем!
Пусть удача радуется всегда!
И в работе пусть команда помогает!
Светит путеводная звезда!

Творческой энергии и роста!
Самых добрых, смелых перспектив!
Сложные решать вопросы,
Чтобы честности хватало, сил!

Лыжных гонок, силы и познания!
Красок в жизни, позитива, красоты!
Вдохновений, комплиментов и признания!
Мудрости, задора, простоты!

Р. И. Айзман,
*доктор биологических наук, профессор,
зав. каф. анатомии, физиологии
и безопасности жизнедеятельности,
Новосибирский государственный педагогический университет*

**НАУЧНЫЕ ИДЕИ ПРОФЕССОРА
В. А. АДЛЬФА В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК**

28 августа 2015 года исполняется 65 лет со дня рождения Владимира Александровича Адольфа, кандидата физико-математических наук, доктора педагогических наук. Владимир Александрович является признанным специалистом как минимум в двух научных областях: «физико-математические науки» и «педагогические науки». Не умаляя заслуг ученого в области физико-математических наук, в данной статье мы делаем попытку обобщить его научные идеи в области педагогики.

Докторская диссертация на тему «Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя» (13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования) защищена Владимиром Александровичем в 1998 году. В те годы не было научной специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования, иначе данная работа могла быть защищена, как принято говорить, на стыке этих двух специальностей. Состояние развития педагогической науки и практики образования в конце 1990-х – начале 2000-х гг. характеризовалось активной модернизацией общего образования в России:

- начинается широкомасштабный эксперимент по внедрению профильного обучения;
- реализуется ряд крупных проектов в сфере образования (Международный проект «Развитие образования в России», Всероссийский «Модернизация структуры и содержания общего образования» и др.);
- публикуется ряд программных документов («Концепция модернизации российского образования до 2010 года», Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы, Федеральная целевая программа «Университеты России» и др.);
- происходят значимые институциональные изменения в системе образования (Министерство образования РФ реорганизуется в Министерство образования и науки Российской Федерации и др.).

Существенные изменения происходят в образовательной практике. На смену авторской педагогике (Ш. А. Амонашвили, Н. П. Гузик, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова,

В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и др.) приходят общественно-педагогические организации (ассоциации педагогов, «Новая школа», «Эврика»). В Красноярском крае оформляются краевые инновационные комплексы по созданию новых образовательных практик на основе коллективных учебных занятий, индивидуально-ориентированного обучения, развивающего обучения¹. В педагогической науке начинаются системные разработки в области компетентностного подхода, оценки качества образования, гуманитарных основ образования, государственно-общественного характера управления образованием, пересмотра концепций непрерывного образования. Практически были приостановлены исследования в области воспитания.

В этот период В. А. Адольф, работая в должности проректора, а затем ректора Лесосибирского педагогического института – филиала Красноярского государственного университета, оформляет свои ключевые научные идеи в монографии «Профессиональная компетентность современного учителя» и впоследствии в докторской диссертации по данной тематике. В них – основные научные идеи профессора В. А. Адольфа: регионализация образования, компетентностный подход в педагогическом образовании, непрерывное педагогическое образование, использование задачного подхода в формировании профессиональной компетентности педагога.

Актуальность решения проблемы регионализации образования ученый связывает с тенденциями социально-экономического развития России. В этот период каждый субъект Российской Федерации разрабаты-

¹ Инновационный комплекс представлял собой совокупность образовательных учреждений, за реализацию инновационных технологий в которых ученые и практики несут ответственность от момента разработки идеи до получения устойчивого результата. Инновационный комплекс рассматривался как механизм развития практики образования посредством соорганизации теоретиков, практиков, управленцев и других специалистов для осмысления ситуации в краевом образовании, обобщения и понимания явлений практики, проектирования и реализации изменений.

вал свою концепцию и программу развития образования (в Красноярском крае была разработана программа развития общего образования края на период до 2006 года). Составной частью данных проектов является педагогическое образование в регионе. Интерес ученого к проблеме регионализации образования связан не только с тем, что, работая в районе Приенисейского Севера, в своей практической деятельности ему постоянно приходилось искать варианты подготовки учителя и его закрепления для работы в школах поселений, где проживают народы разных национальностей, но и с пониманием значимости решения данной проблемы для красноярской Арктики, где проживают ненцы, долганы, якуты, нганасаны.

Исследования ученого позволили обосновать требования к подготовке и переподготовке педагога с точки зрения вызовов и рисков социально-экономического развития региона:

- опережающий характер подготовки педагога на основе междисциплинарного и многопрофильного подходов, учитывающей основные направления социально-экономического развития и потребности региона;
- подготовка педагога должна осуществляться на базе научно-образовательных комплексов;
- новые подходы в преподавании дисциплин психолого-педагогического цикла должны быть осмыслены в контексте проблем реформирования региональной системы образования и региона в целом;
- формирование профессиональной компетентности педагога должно осуществляться в соответствии с целевыми ориентирами региона.

В рамках исследования проблемы регионализации образования Владимир Александрович ставит вопрос об особых формах организации занятий в сельских малочисленных и малокомплектных школах в соответствии с реальными возможностями каждого ученика класса в овладении содержанием образования. Для реализации данных требований содержание педагогического образования должно было быть серьезно изменено на компетентностной основе, который в данный период выступает одним из признанных педагогической наукой направлений обновления профессионального образования. Над

методологией и теорией данного подхода одновременно работают несколько исследовательских коллективов под руководством ведущих российских ученых (В. А. Сластёнин, И. А. Зимняя, В. А. Болотов, Г. А. Бордовский и др.) Ключевым событием для самоопределения В. А. Адольфа с исследованием в рамках данного подхода стало его знакомство с В. А. Сластёниным в 1990 г. (Лесосибирск) в рамках проведения международной конференции и выездного заседания УМО по педагогическому образованию. Через три года Владимир Александрович начинает работать над докторской диссертацией, где основным выступает понятие «профессиональная компетентность». В более поздних трудах ученый выделяет несколько подходов к определению сущности феномена «профессиональная компетентность педагога»:

- функционально-деятельностный подход, в рамках которого параметры профессиональных функций задаются функциональной структурой педагогической деятельности;
- аксиологический подход, позволяющий рассматривать профессиональную компетентность как образовательную ценность, предполагающую введение человека в общекультурный мир ценностей, в пространстве которого человек реализует себя как специалист и профессионал;
- универсальный подход, устанавливающий взаимосвязь профессиональной компетентности с базовой квалификацией специалиста и позволяющий человеку ориентироваться в широком круге вопросов, неограниченных специализацией, что обеспечивает социальную и профессиональную мобильность личности, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению, самосозиданию, самообразованию.

– личностно-деятельностный подход к профессиональной компетентности, обеспечивающий рассмотрение труда и личности педагога в неразрывном единстве, что позволяет формировать педагога как человека в профессии через специфику педагогической деятельности, которая предполагает взаимодействие с другими людьми и воздействие на них.

В. А. Адольф, проводя исследование условий формирования профессиональной компетентности педагога в рамках функ-

ционально-деятельностного подхода, впервые определяет профессиональную компетентность через единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. На основе обобщения рассмотренных подходов ученый оформляет определение профессиональной компетентности педагога как интегральной профессионально-личностной характеристики педагога, определяющей качество его деятельности, выражающееся в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно обновляющейся социальной и профессиональной среде, отражающей готовность к самооценке и саморазвитию, проявляющейся в профессиональной активности педагога, которая характеризует его как субъекта педагогической деятельности и общения.

Для дальнейших исследований В. А. Адольфом оформлено следующее определение: *профессиональная компетентность – качество личности (человека), завершившей образование определенной профессиональной ступени, выражающееся в готовности на его основе к успешной, продуктивной, эффективной профессиональной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны.*

Определение профессиональной компетентности через готовность позволило выделить уровни сформированности (становления, развития) профессиональной компетентности педагога, наполнить их содержанием, разработать показатели готовности педагога к профессиональной деятельности, производить статистическую и математическую обработку результатов исследований в данной области. (Отметим, что до этого в основном использовалось понятие «подготовленность» и для ее измерения был разработан соответствующий инструментарий.)

На основе обобщения результатов исследования ученым отмечено, что оценка уровня готовности педагога к профессиональной деятельности должна осуществляться по основным функциям, характерным для профессиональной педагогической деятельности. В. А. Адольфом выделены следующие характерные для педагогической деятельности функции: диагностическая, информационная, конструктивно-проектировочная, организаторская, коммуникативная, прогно-

стическая, исследовательская и оценочная. Для того чтобы проверить уровень овладения данными функциями, необходимо представить каждую из них в виде операционных компонентов.

Идея непрерывного образования раскрыта как в докторской диссертации, так и в первой главе монографии «Профессиональная компетентность современного учителя» (Красноярск, 1998). Ученый выделяет одну из линий непрерывного становления педагога в профессиональном образовании от довузовского педагогического опыта студента – к педагогической грамотности и профессиональной готовности, от них – к профессиональной компетентности педагога, от профессиональной компетентности – к интеллектуальному (понимающему) педагогу.

Идея была воплощена в Лесосибирском учебно-научно-педагогическом комплексе «школа – педучилище – пединститут – университет – школа», в который вошли Лесосибирский педагогический институт, Енисейское, Ачинское, Канское педагогические училища, Красноярский государственный университет, школы края. Реализация опытно-экспериментальной работы осуществлялась в подготовке учителей математики и информатики, математики и физики, математики и экономики, учителей начальных классов и биологии. Непрерывность образования обеспечивала индивидуальные траектории получения педагогического образования обучающихся по очной и заочной формам обучения в рамках данного комплекса, что позволяло результативно решать проблему обеспечения школ края высококвалифицированными кадрами. Здесь присутствует прообраз многоуровневой системы педагогического образования, когда после получения среднего специального педагогического образования учителя могли приступить к педагогической деятельности и одновременно продолжить обучение (получение высшего педагогического образования) на базе одного из филиалов Лесосибирского педагогического института. Причем педагогическую практику было возможно проходить на своем рабочем месте. При раскрытии идеи непрерывного образования меняется представление об оценке сформированности профессиональной компетент-

ности. В монографии мы находим этому подтверждение, когда В. А. Адольф отмечает, что показатели готовности должны позволять оценивать не только результат профессиональной подготовки, но и весь процесс становления специалиста на различных этапах и ступенях непрерывного образования.

Говоря о задачном подходе, с опорой на исследование С. И. Архангельского, ученый отмечает, что любая деятельность человека включает решение задач, именно поэтому целесообразно определять уровень готовности специалиста на основе решения им задач, присущих данному виду деятельности, причем данный показатель должен быть использован для оценки не только результата, но и всего процесса становления специалиста на различных этапах непрерывного образования. Это означает, что образовательные и профессиональные задачи должны быть доступны для решения на любом этапе непрерывного образования. Знания, умения (предметные, общедидактические, психологические, методологические), по мнению автора, являются ядром и составляющими профессиональной компетентности учителя. Они служат основой для решения проблемных профессиональных задач, направленных на моделирование инновационной среды: «Типология задач, построенная на уровне ориентационной основы способа действий применительно к задачам профессионально-технологического содер-

жания, является функциональной системой управления профессиональным становлением педагога, включающей задачи разного уровня трудности и обеспечивающей формирование профессиональной ориентации в выборе целей, определении типа обучения, а следовательно, типа учебной деятельности, использование средств обучения, моделирование поведения учащихся и развитие профессионально значимых структур личности педагога».

Научные идеи профессора В. А. Адольфа были конкретизированы и развиты в работах его учеников, успешно защитивших докторские и кандидатские диссертации по проблемам формирования профессиональной компетентности специалистов (М. Г. Янова, Н. А. Донченко, Л. С. Гавриленко, Е. В. Киргизова, Н. В. Пилипчевская, Е. Ю. Коновалова, Г. В. Юрчик, О. П. Журавлева, С. В. Шандыбо), учебно-познавательной компетентности учащихся (Т. В. Захарова), регионализации непрерывного педагогического образования и теоретико-концептуальных основ становления инновационной компетентности педагога (Н. Ф. Ильина), организации обучения сельских школьников (В. Б. Лебединцев), реализации задачного подхода (Ю. Б. Козлова), оценки качества образования (Н. П. Чурляева, С. С. Ахтамова). Исследования в области подготовки педагога в вузе ведутся И. Ю. Степановой.

Н. Ф. Ильина,

*доктор педагогических наук, доцент,
Ученый секретарь Ученого совета,
заведующая научно-методическим отделом
Красноярского краевого института
повышения квалификации и профессиональ-
ной переподготовки работников образова-
ния, доцент кафедры педагогики Красноярс-
кого государственного педагогического
университета им. В. П. Астафьева*

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2014 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;

- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

(Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам (например, Harvard reference system, APA –American Psychological Association, Chicago author-date system и др.). Описания можно создавать автоматически по предлагаемым стандартам для разных видов публикаций (статья, книга и т. д.). Пример ссылок на такие сайты: <http://www.easybib.com/>; <http://www.bibme.org/>.

(Пример 3).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Сур, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПОРЯДОК РАБОТЫ С РУКОПИСЬЮ В РЕДАКЦИИ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы. Рецензии обсуждаются редколлегией журнала и служат основанием для принятия или отклонения рукописей.

3.4. Рецензия должна содержать:

- оценку существа работы и возможности ее публикации в журнале;
- конкретное перечисление ошибок в методологии и инструментарии (если они есть);
- предложения по доработке текста.

3.5. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.6. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.7. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.8. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ. Статья передается на рецензирование без указания каких-либо сведений об авторах. Сведения о личности рецензента также являются конфиденциальной информацией. Нарушение конфиденциальности возможно только с согласия рецензента по запросу автора.

3.9. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

References

- 1.
- 2.
- 3.

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2013).
2. Борхес Х. Л. Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2014).
3. Орехов С. И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2014).
4. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2014).
5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2014).
6. Парпалак Р. Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2014).
7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2013. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2014).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Описание русскоязычной монографии: Ссылка на монографию: авторы, год издания (в круглых скобках), название (транслитерация – курсивом), перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka Publ., количество страниц в издании: 570 p.

Пример: Klarin M. V. (1989). *Pedagogicheskaja tekhnologija v uchebnom processe* [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znaniye Publ., 80 p.

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания (в круглых скобках), название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите курсивом, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, английское указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (in Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.)

Пример: Belyaev G. Yu. (2013). *Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoy mezhdunarodnoy praktike* [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. No 3, pp. 42–48 (in Russ., abstract. in Eng.).

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh G. I. *Organizatsiya obrazovatel'nogo protsessa* [Organization of the educational process]. *Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija "Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti"* [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., 2012, pp. 4–7 (In Russ.).

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Semenov V. I *Matematicheskoe modelirovanie plazmy v sisteme kompaktnyi tor*. Dokt. Diss. [Mathematical modeling of the plasma in the compactorus. Doct. Diss.]. Moscow, 2003. 272 p.

3.3.3. Ссылка на переводную работу (указывать действительное написание фамилий авторов):

Altbach Philip G. Proshloe, nastojashhee i budushhee issledovatel'skih universitetov [The Past, Present, and Future of the Research University]. *Stanovlenie issledovatel'skij universitetov mirovogo klassa* [Formation of world-class research universities]. Moscow: Ves' Mir Publ., 2012, pp. 11–34.

3.3.4. Ссылка на закон:
RF Federal Law «On Education in Russian Federation» dated December 29 2012, No 273-FZ
(In Russ.).

3.3.5. Ссылка на документ:
Current status of the Russian pharmaceutical industry and international experience. Materials
for the working group of the Commission for Modernization and Technological Development of
Russia's Economy. Available at: <http://www.strategy.ru> (In Russ.).

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования (на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

3/2015

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Редакторы: О. А. Разумова, С. В. Палаткина
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.
Усл.-печ. л. 19,4. Уч.-изд. л. 20,5.
Подписан в печать: 19.06.2015 г. Тираж 600 экз. Заказ № 37.

Отпечатано:
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28