

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

5/2018

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



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

В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

С. В. Алехина, кандидат психологических наук, доцент, Москва

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk

S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow

N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

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

O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. О. Агавелин, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Т. Азатян, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)

Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, 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

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

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

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома

N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

T. Azatyan, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerewan (Armenien)

R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, 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

E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

A. G. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
М. Лейно, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

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, Сакраменто (США)

В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск

Т. В. Склярлова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Т. В. Цырлина-Спэди, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

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

M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

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

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

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

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

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

T. V. Tsyrlina-Spady, PhD, Professor, Seattle (USA)

M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

M. V. Shakurova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

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

Учредитель: ФГБОУ ВО
«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 №77-16812 от 20.11.2003
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 ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2018

© Сибирский педагогический журнал, 2018

Founder: FSБEE HE
“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 №77-16812 on 20.11.2003
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

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2018

© Siberian Pedagogical Journal, 2018

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

Яницкий М. С. Региональный университет: глобальные вызовы и проблемы выбора вектора развития..... 7

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Беляев Г. Ю. Современные методики, активно применяемые в теории и практике «морального образования» 18

Арапова П. И. Нарративное интервью как метод исследования внешкольной повседневности советских школьников 29

Кудряшев А. В. Детские шалости советских подростков на городском транспорте..... 39

Поселягина Л. В. Диагностика уровней развития эстетической культуры современных школьников 45

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ряписов Н. А., Старкова М. В. Мотивационные аспекты управления учебной деятельностью студентов педагогического вуза 54

Огольцова Е. Г. Формирование профессиональных компетенций у студентов при изучении непрофильных дисциплин 62

Большунова Н. Я., Алещенко М. В. Дисциплинированность, ее структура и типология у военнослужащих (курсантов) войск национальной гвардии Российской Федерации 69

Горбушина А. В. Развитие системы мотивации профессиональной деятельности в контексте педагогической деятельности 83

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Адеева Т. Н., Тихонова И. В. Специфика жизненной траектории и показатели субъективного благополучия взрослых людей с нарушениями слуха 95

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

Yanitskiy M. S. Regional University: Global Challenges and Problems of the Choice of the Vector of Development 7

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Belyaev G. Yu. Modern Techniques, Actively Applied in Theory and Practice of “Moral Education” 18

Arapova P. I. Narrative Interview as a Research Method out-of-School Everyday Life of Soviet Schoolchildren 29

Kudryashev A. V. Childish Pranks of Soviet Teenagers by Public Transport..... 39

Poselyagina L. V. Diagnostics of Levels of Development of Aesthetic Culture of Modern Students 45

VOCATIONAL TRAINING

Ryapisov N. A., Starkova M. V. Motivational Aspects of Management of Educational Activity of Students of Pedagogical University 54

Ogoltsova E. G. Formation of Professional Competence in Student at the Study of Non-profile Disciplines 62

Bolshunova N. Ya., Aleshchenko M. V. Discipline, its Structure and Typology from Military Troops of The National Guards of the Russian Federation 69

Gorbushina A. V. Development of the System of Work Motivation in the Context of Pedagogical Activity 83

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Adeeva T. N., Tikhonova I. V. The Specificity of the Life Trajectory and Indicators of Subjective Well-Being of Adults with Hearing Impairment 95

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Реморенко И. М. Деятельность общественно-активных школ и ученическое самоуправление..... 104

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Кушнарева А. А. Корпоративная культура вуза как педагогическое условие обеспечения равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов в вузах Великобритании..... 113

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Протасова Е. К. Оценка сформированности дизайнерского мышления обучающихся (результаты исследования вузов Томской области)..... 124

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

Криволапчук И. А., Баранцев С. А., Мышьяков В. В. Классификация физических нагрузок на основе анализа зависимости «доза-эффект» у детей 9–10 лет..... 137

Симонова О. И., Сметанникова О. В., Попова Е. В., Ермаков Н. А. Оценка функциональных индексов и уровня здоровья студентов в период адаптации к обучению в колледже 154

Сараева Н. М. Обоснование модели жизнеспособности человека: экопсихологический подход..... 161

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Дубских В. А., Дубских Д. В., Симакова Т. П. Введение и реализация ФГОС ОО в Московской области: результаты самооценки руководителей общеобразовательных учреждений 170

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Remorenko I. M. The Work of the Socially Active Schools and Student Self-Government..... 104

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Kushnareva A. A. Corporate Culture as a Pedagogical Condition for Ensuring Equality of Educational Opportunities of Migrant-Students in the UK Universities 113

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Protasova E. K. Evaluating the Formation of the Designer Way of Thinking in Students (Based on the Study in Tomsk Universities)..... 124

EDUCATION. HEALTH. SAFETY

Krivolapchuk I. A., Barantsev S. A., Mysh'yakov V. V. Physical Tensions Classification on the Base of “Doze-Effect” Dependence Analysis Among 9–10 Aged Children 137

Simonova O. I., Smetannikova O. V., Popova E. V., Ermakov N. A. Evaluation of Functional Indices and Level of Health of Students in the Period of their Adaptation for Studies in a College 154

Sarayeva N. M. Substantiation of the Human Resilience Model: an Ecopsychological Approach..... 161

FROM A PEDAGOGICAL EXSPERIENCE

Dubsky V. A., Dubsky D. V., Simakova T. P. The Introduction and Implementation of Gef OO in Moscow Region: the Results of Self-Assessment for the Heads of Educational Institutions..... 170

DOI: 10.15293/1813-4718.1805.01

УДК 378

Яницкий Михаил Сергеевич

Доктор психологических наук, профессор, директор социально-психологического института, Кемеровский государственный университет, direktorspi@kemsu.ru, ORCID 0000-0003-3049-8594, Кемерово

РЕГИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА ВЕКТОРА РАЗВИТИЯ

Аннотация. Рассматриваются глобальные вызовы, которые постмодернистское общество ставит перед существующей системой высшего образования. Описываются основные тенденции мировой академической революции как ответа вузов на происходящие изменения. В данном контексте характеризуется проблема выбора стратегии развития региональных российских университетов, требующая их самоопределения в системе высшего образования по ряду принципиальных оснований. Целью исследования является оценка возможности, целесообразности и результативности различных способов трансформации региональных российских университетов в соответствии с вызовами современности. В рамках настоящего исследования проводится детальный критический анализ таких средств и векторов развития региональных университетов, как: переход на свободное образование, создание зон элитарного образования, открытие интегрированных PhD программ, отказ от имитации научной деятельности, управление организационной культурой вуза, изменение бренда, внутреннего и внешнего позиционирования университета. В заключении аргументируется вывод об ограниченности применимости и рисках внедрения соответствующих управленческих практик в современных российских условиях.

Ключевые слова: управление университетами, региональные университеты, академическая революция, свободное образование, элитарное образование, интегрированные PhD программы, научно-исследовательская деятельность, междисциплинарные институции, организационная культура вуза, бренд вуза.

Введение в проблему. Нынешний этап развития цивилизации, который принято называть эпохой постмодернизма, для которой характерны ускорение процессов глобализации и интеграции, цифровизация экономики и культуры, развитие сетевых коммуникаций и т. д., предъявляет серьезные вызовы самым различным социальным институтам, включая и систему образования. Так, в настоящее время существенно возросло и продолжает возрастать количество информации, увеличилась ее доступность, отчетливо изменились способы работы с информацией и формы ее организации. Это проявляется в том, что

знания теряют ценность, становясь все более доступными. Образовательные учреждения перестают быть не только источниками знания, но и даже посредниками в передаче знания [3]. Как отмечает П. И. Касаткин, «постмодернизм декларирует отказ от классического образования как формы передачи знаний и, что еще важнее, ценностей в пользу произвольного поглощения информации, которая должна получать ту или иную трактовку. При этом сама трактовка также может иметь множественный, вариативный характер» [4, с. 112].

Возникшую в этой связи экзистенциальную проблему Р. Акофф и Д. Гринберг фор-

мулируют следующим образом: «сегодня существуют два разных мира, употребляющих слово “образование” в противоположных смыслах. Один мир состоит из школ, колледжей и университетов, составляющих наш образовательный комплекс, в котором преобладает стандартизация <...> Второй мир – мир информации, знаний и мудрости, в котором находится реальное население, в то время, когда не отбывает заключение в школах. В этом мире обучение происходит как всегда, а преподавание состоит в передаче мудрости, среди прочего, добровольным слушателям» [1, с. 27]. На этом фоне закономерно наблюдается появление новых игроков на рынке образовательных услуг, которые активно перетягивают на себя процессы подготовки, гибче и быстрее реагируют на потребности пользователей, заменяя собой традиционные образовательные структуры.

Очевидно, что существующая система образования должна переосмыслить свои цели и функции и, в итоге, существенно измениться, чтобы удержаться в роли важного общественного института и сохранить контроль над возможностью влиять на воспитание, задавать стандарты формирования личности, не отдать этот важнейший вопрос на откуп разнородным силам, действующим в собственных интересах, которые благодаря интернету теперь имеют легкий доступ к сознанию нового поколения [13]. Сказанное особенно значимо для системы высшего образования, призванного обеспечить условия для всестороннего развития личности в наиболее важные для этого «формативные» годы.

Постановка задачи. Изменения, происходящие сегодня в различных странах в высшем образовании в ответ на новые глобальные вызовы, принято обозначать термином «академическая революция», которая проявляется, в частности, расширением доступности высшего образования (и, соответственно, значительным ростом числа студентов), а также увеличением

роли производства знаний в экономическом развитии. Названные мировые тенденции не могут не оказать определенного влияния и на российские, в том числе и провинциальные университеты. Как указывают В. Е. Ковалев и О. Д. Фальченко, «наша страна, безусловно, является одним из участников академической революции, а значит противоречие двух ее фундаментальных составляющих – массовизации и развития экономики знаний, сегодня ощущает на себе в полной мере каждый российский университет» [6, с. 69]. Представляется, что названное противоречие сегодня особенно отчетливо проявляется при выборе стратегии развития наиболее крупных и относительно устойчивых региональных университетов так называемого среднего уровня, сочетающих тренд на массовизацию высшего образования со стремлением к расширению производства знаний и высоких технологий. При этом первый тренд скорее отражает прошлое подобных региональных вузов, а второй – их будущее. Так, по утверждению П. И. Касаткина, «вузы должны будут превратиться в коммерческие предприятия (“предпринимательские университеты”), способные самостоятельно зарабатывать и обеспечивать свои потребности. Главной же их задачей с точки зрения образования должна быть подготовка экономически выгодной личности, способной гибко реагировать на изменения рынка и новые технологические вызовы» [4, с. 116]. Общим трендом реорганизации университетского образования, по мнению Э. В. Галажинского, в этой связи становится обеспечение условий для решения не только комплексных фундаментальных научных проблем, но и для ускоренного внедрения полученных моделей в комплексные технологические производственные проекты [2].

Решение названных задач, задающих общую стратегию развития региональных университетов, требует самоопределения вуза в системе высшего образования по

ряду оснований, к которым авторы онлайн-курса «Управление университетами» Московской школы управления Сколково, основываясь на мировом опыте, относят, в частности, возможность внедрения и выбор формата свободного образования; целесообразность организации зон элитарного образования; возможность открытия интегрированных PhD программ; способы ухода от имитации в научно-исследовательской деятельности; выбор возможных форматов междисциплинарных институций; необходимость и способы изменения организационной культуры вуза; внутреннее и внешнее позиционирование университета [11]. Соответствующие аспекты выбора возможного вектора развития университета выступают одновременно и средствами реализации общей стратегии его изменения.

В этой связи целью настоящего исследования являлась оценка возможности, результативности и целесообразности выбора отдельных средств и направлений развития региональных российских университетов, основанная на критическом анализе существующих тенденций их трансформации в соответствии с вызовами времени.

Результаты исследования. Одним из рекомендуемых средств повышения эффективности образовательного процесса является *переход на свободное образование*, получившее широкое распространение в западных университетах. Основными форматами свободного образования являются ядерная программа, выступающая некоторым аналогом традиционного для российского образования общеобразовательного блока; открытый учебный план, дающий возможность относительно свободного выбора курсов; система распределительных требований, предусматривающая разделение обучения на основные и дополнительные профили (majors и minors). Следует отметить, что реальный руководитель вуза или же направления

подготовки при стремлении внедрить тот или иной формат свободного образования не может абстрагироваться от реальности российского высшего образования. Как справедливо указывает Т. Ф. Кряклина, «государственные образовательные стандарты обязывают российские вузы сформировать у студентов определенные, ими же предписанные, общекультурные и профессиональные компетенции, сохранить набор обязательных дисциплин, ими же сформированных. При такой жесткой регламентации содержания высшего образования, его результатов на «выходе» выпускника, заканчивающего вуз, перейти на подготовку обучающихся по модели свободных искусств и наук (которую автор фактически полностью отождествляет с моделью свободного образования. – М. Я.) в российских вузах практически невозможно» [7, с. 116]. Впрочем, как отмечает этот же автор, ставить вопрос о переходе на свободное образование при подготовке по ряду гуманитарных и социальных направлений и специальностей в перспективе все же возможно.

Например, при обучении по психологическим направлениям и специальностям можно реально задействовать принципы такого формата свободного образования, как ядерная программа. Выбор этого формата, основывающегося на концепции эссенциализма, вполне логичен при подготовке, направленной на формирование широкого круга базовых навыков и усвоение знаний, имеющих универсальный характер для дальнейшей более узкой специализации, в частности, при продолжении обучения в магистратуре. Психологическое образование, подобно образованию медицинскому, априорно предполагает формирование готовности к работе с самыми различными проблемами и с использованием различных подходов и методов. Поэтому для психологического образования на ступени бакалавриата формат ядерного образования вполне релевантен. В данном

случае формат ядерной программы может быть реализован в виде обязательного для освоения достаточно большого и фактически доминирующего в учебном плане набора универсальных для этого направления курсов – как дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла, так и входящих в базовую часть блока общепрофессиональных дисциплин. Набор данных курсов, разумеется, неизбежно сохраняет проблемы, традиционные для закрепленного стандартами общеобразовательного блока и гарантировать их решение в полном объеме в современных условиях достаточно затруднительно. Однако они могут быть частично компенсированы при охвате ядерной программой значительной части вариативных курсов, ориентированных на освоение «универсальных» для психологов различного профиля знаний и навыков, таких как «Психология конфликта» или «Основы психологического консультирования».

Еще одним предлагаемым «рецептом» трансформации университетов, направленным на привлечение дополнительного числа абитуриентов, выступает *создание зон элитарного образования*, своего рода зон «повышенной комфортности», символизирующих и обеспечивающих престижность обучения по одному или нескольким направлениям. Однако вопрос о создании зон элитарного образования в «неэлитарном вузе» и в «неэлитарном городе», к которым сегодня можно отнести практически все региональные университеты, очевидно, не является в настоящее время разрешимым. Выбор элитарных направлений подготовки потребует серьезных инвестиций в общую и образовательную инфраструктуру (начиная с мест общего пользования и заканчивая современными лабораториями), привлечение высококвалифицированных (и, соответственно, высокооплачиваемых) преподавателей, создание приемлемых условий проживания в общежитии, рекламу и т. д. и т. п. Неясно, откуда государствен-

ный вуз, имеющий скромное бюджетное финансирование, сможет взять необходимые средства. При этом нет никаких серьезных шансов на то, что все эти инвестиции окупятся – в настоящее время «провинциальные» абитуриенты явно ориентированы на поступление на бюджетные места, а немногочисленные потенциальные «контрактники» не будут готовы платить существенно больше, чем стоимость обучения на близких, но «неэлитарных» направлениях подготовки, предлагаемых тем же университетом или же соседними конкурирующими вузами. Таким образом, с экономической точки зрения подобный проект неизбежно будет обречен на провал. Соответственно, региональные вузы должны пытаться найти иные формы привлечения лучших абитуриентов, такие как открытие новых, более востребованных на рынке труда и престижных специальностей.

Что касается необходимости и возможности открытия в региональном вузе так называемых *интегрированных PhD программ*, то официально, де-юре, это реализовать также невозможно – объединение магистратуры и аспирантуры в единую программу не может быть реализовано вследствие того, что эти два уровня подготовки полностью разделены не только в фактическом, но и в юридическом смысле, имея отдельные лицензии, федеральные образовательные стандарты со своими кодами, основные образовательные программы, предусматривающие самостоятельные итоговые формы контроля, отдельные дипломы, отдельные и особые правила приема и программы вступительных испытаний и так далее. Соответственно, на пути реализации такого возможного намерения стоят серьезные юридические препятствия, не говоря уже о том, что вопрос о статусе и организации подготовки PhD в России до настоящего времени так и не решен. Поэтому непонятно, почему этот вопрос сегодня вообще всерьез об-

суждается применительно к российским реалиям. В данном контексте скорее можно говорить о принятии отдельных элементов интегрированной программы, призванных обеспечить преемственность и последовательность магистратуры и аспирантуры. Однако и здесь есть ограничения, накладываемые особенностями подготовки по тем или иным направлениям – так, есть целый ряд направлений подготовки в магистратуре (таких как «туризм», «организация работы с молодежью», «социальная работа» и др.), для которых нет соответствующего направления подготовки в аспирантуре. Тем самым для таких магистерских программ, которые соответствуют американской «профессиональной» магистратуре, возможность интеграции отсутствует. В отношении других направлений подготовки, таких как, например, физика или социология, обеспечение преемственности и фактической интегрированности возможно и целесообразно. В качестве средств реализации подобной интеграции могут выступить полное или относительное соответствие профиля и направленности подготовки, согласованность и последовательность учебных планов и программ, преемственность научного руководства и тематики исследований.

В качестве необходимого условия развития университета называется также *отказ от имитации научной деятельности*. Следует признать, что переход от имитации в исследовательской деятельности к реальной, настоящей науке как с этической, так и с рациональной, прагматической точек зрения в самом общем виде представляет собой переориентацию с плохого на хорошее, со зла на добро, и в этом смысле не вызывает никаких возражений. При этом тем не менее требует некоторого анализа ситуация, побуждающая как университеты в целом, так и отдельных ученых заниматься имитационной научной деятельностью. Вполне очевидно, что они вынуждены имитировать наличие результатов исследова-

тельской деятельности не вследствие некоей своей прирожденной этической ущербности и даже не из-за научной несостоятельности, а прежде всего под давлением внешних обстоятельств. Так, вузы вслед за руководящими инстанциями устанавливают достаточно большое количество формальных требований к наличию, частоте и уровню научных публикаций, числу цитирований, достижению и росту показателей по целому ряду наукометрических критериев, объему привлеченных средств на выполнение научных исследований и т. д. Соблюдение одновременно всех многочисленных и разноплановых требований оказывается необходимым для получения научной степени и звания, избрания по конкурсу на должности профессорско-преподавательского состава, повышения по служебной лестнице, для возможности открытия и продолжения работы диссертационных советов, для повышения или хотя бы сохранения университетом своего статуса и соответствующего ему финансирования. Отдельную проблему представляет постоянно увеличивающийся уровень, а также часто и произвольно изменяющийся характер таких требований. При этом предъявляемые требования все в большей степени основываются на нормах и критериях, принятых в западных и, прежде всего, американских университетах, осуществляющих научную и публикационную деятельность в совершенно иных условиях. Как с иронией замечают в этой связи А. В. Юревич и М. А. Юревич, здесь наблюдается «явное рассогласование нашей общегосударственной и нашей научной политики. Если первая в последнее время строится на противостоянии Западу, импортозамещении и т. д., то вторая предполагает приоритет публикаций в западных научных журналах. Очень странно, что органы управления отечественной науки этого не замечают» [12, с. 116]. В этом свете было бы удивительным и даже противоестественным, если бы хотя

бы некоторые университетские преподаватели и вузы в целом не занимались теми или иными формами имитации в исследовательской деятельности. Соответственно, ждать «избавления» от имитации в этой сфере от самих вузов явно недостаточно и в целом бесперспективно. Кардинально изменить ситуацию может только признание органами, руководящими наукой и высшим образованием, того очевидного факта, что вузы в первую очередь – это именно образовательные учреждения, а не научно-исследовательские институты, и в результате упрощение и сокращение числа формальных и зачастую не вполне обоснованных требований.

Сами вузы, бесспорно, также не должны оставаться в стороне от этого процесса. Применительно к региональным университетам представляется возможным принятие некоторых отдельных форм инсталляции исследовательского протокола, таких как создание университетской комиссии по этике, публичное информирование о нарушении этических норм и принятие мер дисциплинарного воздействия к ее нарушителям; развитие системы внутривузовских грантов, направленных на поддержку значимых исследований; создание вузовской комиссии по борьбе с фальсификацией науки и лженаукой; развитие альтернативности научных подходов, реализуемое, с учетом специфики несколько «обедненной» научной среды провинциального вуза, путем использования потенциала смежных научных дисциплин; создание службы или системы выделения и отслеживания новых и перспективных трендов по различным научным направлениям в англоязычной научной литературе.

Отвечающим современным трендам развития образовательных организаций является также *создание междисциплинарных институций* – сетевых структур, кафедральных объединений, автономных центров и т. п. Институциональные формы развития междисциплинарности определя-

ются актуальной моделью развития соответствующего вуза, которая в российских университетах основывается, в частности, на концепции стратегических академических единиц, научно-образовательных центров или же «центров превосходства». Все эти формы могут реализовываться одновременно, как, например, в некоторых региональных научно-исследовательских университетах, где для решения научных и образовательных задач, соответствующих актуальным научным трендам, создаются новые достаточно «рыхлые» подразделения (фактически, скорее временные междисциплинарные сообщества), параллельные уже существующим и частично с ними пересекающиеся по своим функциям, кадровому составу, финансированию, отчетности и т. п. На их основе путем дальнейшего объединения, смешивания и т. д. создаются еще более «надстроечные» новые организационные образования, как бы произрастающие из предшествующих форм структурной организации, которые при этом также не упраздняются. Гибкость и пластичность такой организации, удобная для решения проблемы междисциплинарности, одновременно приводит, как представляется, к возрастающей и все более причудливой ризоморфности структуры, когда теряются границы между подразделениями, утрачиваются единые основания для организационного оформления дисциплинарности, и постепенно становится совершенно непонятным, кто, где и чем занимается.

В рамках более традиционной организационной модели, принятой в ряде крупных региональных вузов, процесс институционализации новых подразделений, призванных стать междисциплинарными центрами подготовки высококвалифицированных кадров на основе передовых научных исследований, реализуется посредством образования институтов, которые не только обеспечивают подготовку магистров и аспирантов одновременно по нескольким

направлениям подготовки, но и способны реализовать междисциплинарные научные проекты. Фактически речь идет о формировании больших междисциплинарных научно-образовательных центров посредством объединения существовавших ранее «монопрофильных» факультетов. Следует отметить, что в данном случае речь идет именно о создании новых институциональных структур (в отличие от описанной выше модели, где, например, при формировании института из нескольких факультетов сами факультеты могут продолжать существовать со своими деканатами, кафедрами, преподавателями и студентами). В итоге дисциплинарная структура таких университетов существенно упрощается и оптимизируется. Таким образом, основным форматом создаваемых институций в данном случае выступают автономные центры. Подразумевается, что основной целью развития новообразованных институтов должно стать достижение ими реального статуса самостоятельного научно-образовательного центра. Альтернативой данной траектории развития является потеря ведущих научных и педагогических работников, фактическая утрата научной составляющей деятельности и реальное понижение статуса подразделения до уровня структуры, ответственной за массовую подготовку бакалавров. Основным типом междисциплинарности, реализующимся в рамках описываемой модели, является мультидисциплинарность, когда исследование научного объекта осуществляется специалистами нескольких смежных специальностей одновременно.

Определенный потенциал признается сегодня за управленческими подходами, позволяющими трансформировать университет через *влияние на организационные культуры*. Образ и существенные характеристики организационной культуры большинства региональных российских университетов сегодня, как представляется, в наибольшей степени соответствуют

так называемой «политической» культуре, основанной на ресурсной модели. Очевидно, такая оценка объективно отражает ситуацию, сложившуюся в российских вузах – представление о том, что управление университетами в современной России, наследуя советскую управленческую культуру, отличается высоким уровнем централизации, является вполне устоявшимся [10]. При этом следует отметить, что доминирование авторитарной политической культуры в настоящее время становится еще более заметным – во многих региональных университетах последние годы наблюдается переход от слабого центрального управления, выступившего причиной компенсаторного распространения «феодалной» культуры, к новому «абсолютизму» с характерной для него «имперской» организационной культурой. Этому также есть вполне рациональное объяснение – опора на сильное управленческое ядро, по мнению одного из авторитетных специалистов по управлению высшим образованием Б. Кларка, является необходимым условием функционирования современного университета [5]. Разумеется, в региональных университетах в той или иной степени сохраняются и организационные субкультуры, присущие студентам и преподавателям, отдельным подразделениям, преподавателям и администрации. Следствием сохранения субкультур и групповых норм при развитии универсализации становится сочетание значимости профессиональных и социальных норм деятельности, что представляется вполне нормальным.

Описанная характеристика организационной культуры на данный момент достаточно релевантна как общей ситуации, в которой находится российское образование, так и стратегическим задачам региональных вузов. Однако, как справедливо отмечает М. И. Репина, поскольку заявленная цель развития российской системы высшего образования – это формирование университетов «предпринимательского» типа,

отступление от традиции централизации и, соответственно, трансформация политической культуры университета становятся очевидно необходимыми [9]. В этой связи, вероятно, требует определенного изменения (точнее восстановления) баланс между ориентацией на развитие региональных вузов, который превалирует в настоящее время, и обеспечением его стабильности в плане поддержания существующей системы норм и ценностей, которые не могут изменяться с высокой скоростью. Наиболее перспективными в данном контексте могут оказаться такие управленческие действия, как использование возможностей доминирующей имперской культуры, в частности, определение четких и единых рамок для всех подразделений и сотрудников на достаточно длительный срок, соблюдение которых данная культура вполне может обеспечить путем санкций и поощрений, в том числе – посредством перераспределения ресурсов между преподавателями и подразделениями.

Значительные возможности для трансформации регионального университета в соответствии с требованиями современности открывает целенаправленное *изменение бренда*. В то же время, как отмечают Е. А. Неретина, И. В. Гвоздецкая и Ю. В. Корокошко, применение технологий брендинга в сфере образования представляет сложную задачу, в связи с тем, что «образовательная услуга имеет дуальную противоречивую форму, являясь одновременно и общественным благом, и рыночной категорией». Поэтому, полагают авторы, «формирование бренда вуза необходимо осуществлять по двум направлениям: внешнее и внутреннее позиционирование, уделяя при этом особое внимание доведению до сознания потребителей уникальности своего маркетингового предложения, отражающего идею позиционирования бренда» [8, с. 13]. Очевидно, что многие региональные университеты имеют уже сложившийся образ,

который более или менее соответствует реальности. Как представляется, внутреннее и внешнее позиционирование большинства вузов фактически тождественны – университет является слишком большой и открытой системой, чтобы иметь один образ для «своих», а другой для «чужих». Собственно, вряд ли существенный разрыв между внутренним и внешним позиционированием вообще возможен для такого рода организаций. Описываемые в социальной психологии различия между «внутренним планом» и «внешним планом», во многом близкие к внутреннему и внешнему позиционированию и, можно сказать, являющиеся результатом этих «позиционирований», в большей степени присущи таким организациям, как магазин или ресторан. К большому университету, особенно локализованному в небольшом городе, подобная модель не слишком применима – преподаватели и сотрудники такого вуза достаточно тесно взаимодействуют с окружающей социальной средой.

Любой университет функционирует в «насыщенной» конкурентной среде, как в географическом, так и в академическом плане. «Географическими» конкурентами университета являются другие вузы региона, ведущие подготовку преимущественно по иным, собственным специальностям. Более серьезным вызовом является конкуренция в одном академическом пространстве с аналогичными вузами соседних регионов, реализующими те же направления подготовки. Возможности для выбора стратегии выживания и тем более достижения превосходства над конкурентами в данном случае объективно ограничены. Наиболее существенным, как нам кажется, может стать акцент (в том числе и во внешнем позиционировании) на уникальных или эксклюзивных направлениях подготовки. Сказанное в значительной степени предопределяет и ориентацию на формирование нового монолитного бренда: акцент на его «фишке», конкретных отличительных

особенностях, специфике и уникальности профиля обучения всего вуза должен оказаться более ярким, запоминающимся и привлекательным. Новый бренд, разумеется, должен быть окончательно утвержден после формирования новой идентичности, которая должна сложиться как «естественным» образом, в результате совместной деятельности коллектива, так и посредством целенаправленного воздействия, развития общей корпоративной культуры, фирменного стиля и т. п. Для вузов, образованных в результате объединения, важной проблемой здесь будет решение вопроса о формировании новой, слившейся, «бикультурной» идентичности в гетерогенной организации, либо о сохранении в той или иной форме двух отдельных идентичностей, подразумевающим сохранение значительной дистанции между двумя организационными культурами, и, соответственно, «дома двух брендов». В качестве первого шага в этом направлении можно рассматривать формулирование новой миссии университета, ее осознание и внутреннее принятие сотрудниками, которое должно стать основанием для будущего внутреннего и внешнего позиционирования.

Заключение. Приведенный анализ свидетельствует, что вызовы, возникающие сегодня перед высшими учебными заведениями, а также соответствующие тенденции их трансформации, во многом универсальны. Однако конкретные ответы на данные вызовы вряд ли могут иметь столь же универсальный характер. Так, конкретные управленческие решения, призванные обеспечить эффективную

адаптацию вуза к глобальным вызовам современности и получившие широкое распространение в западных университетах, не всегда критически предлагаются для механического переноса в практику российского высшего образования. Например, очевидно, что предложения по организации зон элитарного образования или открытию интегрированных PhD программ в силу ряда причин вряд ли могут быть реализованы российскими региональными университетами в принципе. Возможности внедрения свободного образования и создания междисциплинарных институций в данном случае также достаточно ограничены. Такие меры, как уход от имитации в научно-исследовательской деятельности, изменение существующей организационной культуры провинциальных вузов, корректировка их внутреннего и внешнего позиционирования более реальны, и, соответственно, перспективны, хотя также должны внедряться с определенными оговорками. Сказанное подтверждает, что простых способов повышения эффективности региональных университетов сегодня не существует, а предлагаемые «легкие рецепты» зачастую поверхностны или вообще не применимы на практике. Все это определяет целесообразность постановки перед региональными университетами общего вектора стратегического развития при сохранении ими возможности самостоятельного выбора средств реализации заданной стратегии, основанных на серьезной правовой, экономической и социально-психологической проработке с учетом специфики конкретного вуза.

Библиографический список

1. *Акофф Р., Гринберг Д.* Преобразование образования. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009. – 196 с.
2. *Галажинский Э. В.* Университет как смысл жизни // Экономические стратегии. – 2015. – Т. 17, № 3 (129). – С. 116–117.
3. *Иванов М. С., Яницкий М. С.* Образова-

ние в постмодернистском обществе: проблемы и перспективы // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 78–85.

4. *Касаткин П. И.* Современное образование: функции и предназначение // Проблемы современного образования. – 2017. – № 5. – С. 109–120.

5. *Кларк Б.* Создание предпринимательских университетов. – М.: Издательство ГУ ВШЭ, 2011. – 240 с.
6. *Ковалев В. Е., Фальченко О. Д.* Влияние мировой академической революции на образовательный процесс в российских университетах // VII Арсентьевские чтения «Парадигмы университетской истории и перспективы университетологии (к 50-летию Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова): материалы междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ИД «Среда», 2017. – С. 69–73.
7. *Кряклина Т. Ф.* Liberal arts (свободное образование) и возможности его введения в российских вузах // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2015. – № 2 (40). – С. 113–119.
8. *Неретина Е. А., Гвоздецкая И. В., Корокошко Ю. В.* Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития // Интеграция образования. – 2015. – №1 (78). – С. 13–21.
9. *Репина М. И.* Организационная культура университета как ресурс развития: опыт МГИМО // Право и управление. XXI век. – 2015. – № 2 (35). – С. 183–188.
10. *Сульдина Г. А.* Интеграционные процессы в образовании как фактор развития инновационного потенциала экономики региона // Ученые записки Казанского государственного университета. – 2010. – Т. 152, Книга 4. – С. 247–256.
11. *Управление университетами:* online-курс Московской школы управления СКОЛКОВО. 2018 [Электронный ресурс]. – URL: https://online.skolkovo.ru/courses/course-v1:SKOLKOVO+SK03+2018_2/about (дата обращения: 24.07.2018).
12. *Юревич А. В., Юревич М. А.* Форсирование библиометрических показателей продуктивности российских ученых // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 3 (88). – С. 84–93.
13. *Яницкий М. С., Серый А. В., Иванов М. С., Утюганов А.А., Хакимова Н. Р.* Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд. – Кемерово: Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2017. – 202 с.

Поступила в редакцию 23.08.2018

Yanitskiy Mikhail Sergeevich

Dr. Sci. (Psychol.), Prof., Director of social and psychological institute, Kemerovo State University, direktorspi@kemsu.ru, ORCID 0000-0003-3049-8594, Kemerovo

**REGIONAL UNIVERSITY:
GLOBAL CHALLENGES AND PROBLEMS
OF THE CHOICE OF THE VECTOR OF DEVELOPMENT**

Abstract. Global challenges which postmodern society puts before the existing system of the higher education are considered. The main tendencies of world academic revolution as reply of higher education institutions to the happening changes are described. In this context the problem of the choice of the development strategy of the regional Russian universities demanding their self-determination in the system of the higher education on a number of the basic bases is characterized. A research objective is assessment of an opportunity, expediency and effectiveness of various ways of transformation of the regional Russian universities according to present calls. Within the real research the detailed critical analysis of such means and vectors of development of the regional universities as is carried out: transition to free education, creation of zones of elite education, opening of the integrated PhD of programs, refusal of imitation of scientific activity, management of the organizational culture of higher education institution, change of a brand, internal and external positioning of the university. In the conclusion a deduction about limitation

of applicability and risks of introduction corresponding administrative the practician in modern Russian conditions is reasoned.

Keywords: management of the universities, the regional universities, the academic revolution, free education, elite education, integrated PhD program, research activity, cross-disciplinary institutions, the organizational culture of university, brand of university.

References

1. Akoff, R., Greenberg, D., 2009. Education transformation. Tomsk: Tomsk University Publ., 196 p. (In Russ.)
2. Galazhinskiy, E. V., 2015. University as meaning of life. *Economic strategy*, 3 (129), pp. 116–117. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Ivanov, M. S., Yanitskiy, M. S., 2012. Education in postmodern society: problems and prospects. *Siberian Pedagogical Journal*, 9, pp. 78–85. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kasatkin, P. I., 2017. Modern education: functions and mission. *Problems of modern education*, 5, pp. 109–120. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Clark, B., 2011. Creation of the enterprise universities. Moscow: Higher school of economy, 240 p. (In Russ.)
6. Kovalyov, V. E., Falchenko, O. D., 2017. Influence of world academic revolution on educational process at the Russian universities. Paradigms of university history and prospect of a universitetology (to the 50 anniversary of the Chuvash state university of I.N. Ulyanov). *Proc. Sci. and method. conf. Cheboksary: Sreda Publ.*, pp. 69–73. (In Russ.)
7. Kryaklina, T. F., 2015. Liberal arts (free education) and possibilities of his introduction in the Russian higher education institutions. *Bulletin of the Altai academy of economy and the right*, 2 (40), pp. 113–119. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Neretina, E. A., Gvozdetskaya, I. V., Korokoshko, Yu. V., 2015. Image and brand of higher education institution: interrelation, features of formation and potential of development. *Education Integration*, 1 (78), pp. 13–21. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Repina, M. I., 2015. Organizational culture of the university as development resource: experience of MGIMO. *Low and management. 21st century*, 2 (35), pp. 183–188. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Suldina, G. A., 2010. Integration processes in education as a factor of development of innovative potential of economy of the region. *Scientific notes of the Kazan state university*, V. 152, book 4, pp. 247–256. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Management of the universities: online-course of Moscow School of Management Skolkovo, 2018 [online]. Available at: https://online.skolkovo.ru/courses/course-v1:SKOLKOVO+SK03+2018_2/about (Accessed 24.07.2018). (In Russ.)
12. Yurevich, A. V., Yurevich, M. A., 2017. Speeding up of bibliometric indicators of efficiency of the Russian scientists. *Bulletin of the Russian Federal Property Fund. Humanitarian and social sciences*, 3 (88), pp. 84–93. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Yanitskiy, M. S., Seryy, A. V., Ivanov, M. S., Utyuganov, A. A., Khakimova, N. R., 2017. Post-nonclassical pedagogical psychology: valuable and semantic trend. Kemerovo: Kuzbass regional institute of development of professional education, 202 p. (In Russ.)

Submitted 23.08.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1805.02

УДК 37.0+373

Беляев Геннадий Юрьевич

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, gennady.belyaev2011@yandex.ru, Москва

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ, АКТИВНО ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ «МОРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»¹

Аннотация. Статья содержит развернутый содержательный перечень современных зарубежных методик воспитания, отвечающих задачам подготовки студентов педагогических вузов к воспитательной деятельности в различных образовательных организациях. Моральное образование или моральное воспитание, *moral education* – термин, достаточно прочно укорененный в теории и практике зарубежного образования. В мировой практике образование как общественное явление традиционно включает в себя такие компоненты культуры, как наука, религия, искусство, технология. В перечень этих компонентов культуры включается и мораль, причем субъектами морального воспитания в разном акцентировании выступают и семья, и государство, и общество. В ряде стран функции морального воспитания практически полностью передаются семье и этот социальный институт, его роль в воспитании определяются как приоритетные в моральном образовании (например, Дания). В других странах субъектами морального воспитания активно выступают не только общественные организации, но и государственные структуры (например, в традициях Германии, Франции, Японии). В третьей группе стран приоритетность морального образования отводится как бы в равной мере обществу и государству, но в большей мере на уровнях федерального, местного, регионального управления (например, в Великобритании (Шотландия, Уэльс со своими особенностями регионального образования), США (например, Калифорния или Техас), в Индии, Мексике). В четвертой группе стран приоритетность морального воспитания официально закрепляется за государственными и социально-политическими структурами с многосторонней и глубокой идеологизацией гражданского воспитания (например, в КНР, КНДР, к ним примыкают Сингапур и Индонезия). Российское образование, судя по векторам его развития последних двадцати лет, находится в переходном состоянии, сочетающем приоритеты как государственного (традиции СССР), так и общественного влияния на содержание, формы, методы и методики морального воспитания. Поэтому обзор зарубежного опыта в виде содержательного анализа ряда ключевых по значимости и распространенности в системах образования методик организации морального воспитания, связи их технологической стороны и смыслового содержания был бы полезен для обновления теоретической и практической базы подготовки специалистов в сфере воспитания в рамках педагогических вузов.

Ключевые слова: методика организации творческой мастерской, методика организации кейс-студии, методика организации квеста, методика организации окружающей ребенка предметно-эстетической среды.

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.7091.2017/БЧ) Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образования.

Моральное образование имеет как внешнюю, так и внутреннюю сторону в определении своих целей, ценностей, задач, тем и перспектив. Внешняя сторона – это обучение и культивирование общественно значимых моральных норм, нравственных качеств, нравственных принципов, высших моральных ценностей, идеалов, а также норм социального поведения, без которых существование общества немислимо [10]. Моральный аспект, цель и результат этого воспитания – культура поведения, культура труда, культура социального интеллекта, культура чувств, почитание традиций, уважение к профессиональной этике, бытовой этикет. Например, формирование культуры труда – традиционно важная составляющая морального образования в Германии и Японии. Внутренняя сторона – это более четкий, чем в сфере стихийной социализации индивида, уровень усвоения личностью моральных установок, норм, ценностей общества и следование им в жизнедеятельности, это аспект нравственного воспитания, внутренне осознанной интериоризации культурных правил, социальных норм и гражданских идеалов. Здесь моральное образование пересекается с гражданским воспитанием (*civil education*), выводя в плоскость прагматической политики следующие основные темы морального воспитания: тема социальной ответственности (*social responsibility*), моральной ответственности (*moral responsibility*), прав человека и основных свобод (*human rights and basic freedoms*), критического мышления (*critical thinking*), признания культурных различий (*cultural diversity*), культуры достоинства (*dignity*), выработки самооценки (*self-esteem*) и т. п. [12]. Они закреплены в основных международных документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы и т. д. Основные методики организации морального образования сегодня в той или иной мере обеспечивают именно данную его тематику. Прописываются и интерпретируются они

теоретически, прагматически и документально на языке социальной идеологии так называемых ключевых жизненных компетенций. Профессиональная деятельность в современном обществе требует развитого интеллекта, в сочетании с целенаправленным и организованным многоплановым социальным общением трудовые навыки все более связаны именно с социально-нравственной стороной формирования человеческой личности, с разнообразием и глубиной человеческих отношений [3, с. 36–39]. Эти отношения поддаются коррекции, совершенствованию, закреплению на уровне личностных смыслов и задач личностного роста (*personal growth* в терминологии К.-Р. Роджерса, «личностный смысл» в терминологии А. А. Леонтьева). В целом отношения, формируемые уже в стенах образовательной организации, закладывают полезные для общества и самой личности ключевые жизненные компетенции – коммуникативную (общение), когнитивную (познание), рефлексивную (отношения), деятельностную (*activities* в зарубежной терминологии). Происходит это через методики воспитания [6, с. 5–6].

Принципиальная идея «нетрадиционного» французского педагога С. Френе, что в классе и в группе «все способны», в свое время имела результатом важный исторический сдвиг в переоценке воспитательной составляющей дидактических установок, программ и методик обучения. Этот сдвиг воплотился в реорганизации многих школ и иных образовательных организаций, вклад в это дело внесли деятели Французской группы Нового образования, их программные требования к образованию, например, «за интеллектуальную эмансипацию каждого как условие эмансипации всех». К настоящему моменту сформировалось «новое поколение» методик организации морального воспитания, которые рассмотрю ниже.

Методика организации творческой математической (creative workshop methods), или

педагогической мастерской, в международной практике, опирающейся на англоязычную традицию, это *workshop*, у франкофонов – это *atelier* или *demarche*. Мастерская может быть как формой обучения, так и формой воспитания. Это один из способов реализации метода проектов. Речь идет о новом опыте проектной деятельности воспитанников в рамках педагогической мастерской, опыте, формирующем, по словам И. А. Зимней, «воспитательную составляющую конкретного дидактического процесса или теории обучения» [2, с. 64–74].

Методика организации творческой мастерской представляет собой особую форму и обучения, и воспитания – это не урок, но форма эвристической, творческой, индивидуальной и коллективной исследовательской деятельности, сочетающая как урочные, так и внеурочные виды занятий обучающихся или воспитанников. Это своего рода комплекс методических приемов, обеспечивающих поэтапно, шаг за шагом, подведение воспитанников к индивидуальной и коллективной эвристической деятельности. При этом важное отличие мастерской от кейс-студии заключается в том, что каждая творческая мастерская должна иметь результатом, на выходе, оформленный, конечный продукт деятельности: интеллектуальной, технической, экологической и т. д. [9, с. 20–30]. Это нововведение, при котором формой обучения является не урок, а так называемый *le demarche*, «демарш», проектная мастерская.

Если кейс-студия имеет дело со знанием, работает в основном с теорией, то мастерская имеет дело с выработкой умений, навыков – общения, работы в группе, трудовых. Как и методика обучения, методика организации творческой мастерской в сфере воспитания точно также фокусируется на проблемной задаче либо ситуации, которую надо поставить, обдумать связи с предметами, явлениями, событиями окружающей жизни. Мастерская – это

практика мысли, общения, деятельности, игры (например, в организации репетиции спортивных состязаний, в обдумывании турпохода). Как творческая мастерская может моделироваться ролевая игра, сценарий проведения важного общешкольного мероприятия, построенного как событие. Урок преобразуется в мастерскую, а мастерская выходит на окружающую ребенка социальную и культурную среду с новыми смыслами, связями, интерпретациями.

Творческая мастерская практико-ориентирована и как методика обучения, и как методика воспитания. Обеспечивают методику работа в малых группах, мозговой штурм, метод проектов, причем с воспитательными целями. Кроме того, ценности применения методики творческой мастерской заложены в ее ориентации на практику, на освоение тех навыков труда и общежития, которые должны быть сформированы у человека по окончании любого учебного заведения: не только как установки на будущее, но и как реальные работающие знания, умения, навыки. Овладение ими должно приносить удовольствие, а работа в творческой мастерской должна быть не в тягость, а в радость.

Важнейшая практика мастерской – это диалог, внутренний и внешний [5]. Творческая мастерская – это методика воспитания личности, нацеленная на развитие высших психических функций человека: скорость и координацию мышечных реакций, внимание, качество произвольной памяти, логических навыков, речемыслительной координации, коммуникативной компетентности. Она технологична, поскольку может быть описана поэтапно и процедурно. Ценность этой методики: формирование основ самостоятельности при планировании, обучение работе в парах и малых группах, организация метода проектов через проектную деятельность во взаимодействии с другими участниками той же самой деятельности, оценка промежуточных достижений и конечных итогов. Постанов-

ка общих целей прозрачна и понятна всем участникам, при этом воплощается правило деятельности «коллективно-распределенной» – по этапам, индивидуальным и групповым задачам.

Воспитывается не боязнь «говорения», обсуждения (т. е. развитие коммуникативных умений и навыков), независимость в суждениях, толерантности к иному мнению, рассудительности, взаимопомощи; формируются навыки критического мышления, закрепляются способы и приемы эвристического мышления и деятельности. Например, на этапе «Разрыв» (или расширение) происходит инсайт, «озарение», понимание сущности изучаемого процесса, явления, закона, замысла, события [5]. «Разрыв» (фр. *la rupture*) предполагает «творческое решение конфликта» или «свежее решение» какого-то прикладного вопроса. Это может привести группу и к неким радостным открытиям для себя и для переоценки собственных, вдруг расширившихся возможностей. Этап «Рефлексия» – это взгляд на себя со стороны, наметка будущих действий в том же или в ином направлении, подведение баланса ресурсов и подтягивание резервов, оценка достижений – это обязательный этап методики творческой мастерской. Формула: «что мы обсуждаем, действительность или наши представления о ней» – это уже большой шаг вперед не только в умственном, но и в нравственном отношении. В методике поощряется выдвижение гипотез, защита тезисов и результатов поисковой работы, особенно имеющих проблемно-нравственный аспект (вопросы преемственности социальной памяти, чувства социальной ответственности, морального долга).

Методика организации кейс-студии (case-studies methods). Методика «кейс-студии» опирается на так называемый кейс-метод, или метод изучения проблемной ситуации. Кейс – от англ. *case*, в свою очередь от лат. *casus* – в буквальном переводе «случай», «дело», «ситуация»,

case studies – изучение ситуации, обсуждение события, анализ явления, «разбор полетов». В 1924 г. метод *case studies* был успешно апробирован как учебное средство в Harvard Business School в США, это стало моделью деловой игры на примерах реальных жизненных ситуаций, сейчас кейс-стади представляет собой методику решения сложной проблемы, у которой нет прецедентов. Поэтому в отличие от алгоритмизированной методики организации творческой мастерской, ориентированной на создание конкретного продукта, кейс-студия ситуативна. При необходимости она может обладать чертами драматизации и ролевой игры, в большей мере связана с ценностями и смыслами обсуждаемой сложной ситуации, жизненной проблемы, события, с задачами выработки определенных взглядов, суждений, высказываний, в конечном счете – с формированием жизненной позиции. Например, одна из разновидностей кейс-студии, *teach-in*, популярная и в школьной, и в университетской аудитории, представляет собой и диспут-семинар, своего рода дискуссионную площадку, и воспитательный сбор для обсуждения актуальных тем, в том числе жизни школы, развития группы, команды, коллектива.

Вообще область применения кейс-студий сегодня очень обширна – от классных часов до спортивных сборов и туристских слетов, по месту проведения от дошкольных учреждений, использующих воспитательные мероприятия по методике организации кейс-студий, до вузовских учебно-научных лабораторий, от мастер-классов в школах и домах творчества молодежи до воспитательных событий в рамках исправительно-трудовых учреждений.

Если творческая мастерская может принимать как индивидуальные, так и коллективные разновидности, то кейс-студия – это коллективная форма педагогической работы, чаще всего – педагогического взаимодействия педагога и воспитанников.

Если творческая мастерская связана с без-оценочными приемами деятельности, то кейс-студия семантически сфокусирована и нацелена на оценку ценностного содержания и смыслов обсуждаемой ситуации, явления или события. Активно включается внутренний мир переживаний, эмоций, мотивации деятельности, так или иначе связанной с решением внутренних вопросов и проблем, побуждения к поиску личностно-значимых точек зрения, к высказыванию. В центре кейс-студии могут стоять и решаться этические проблемы конфликтных ситуаций, возникшие или назревшие проблемы в жизни школьного коллектива. В форме кейс-студии может быть проведено занятие по имитационной модели судебного заседания, например, так называемый «урок-суд», «парламентское слушание» популярны в образовательных организациях Западной Европы как в урочной, так и во внеурочной воспитательной деятельности. Объектами кейс-студий все чаще выступают примеры из современной повседневной жизни.

Приемами и обязательными элементами этой методики являются:

- организация сбора материала к обсуждению, его обработка, систематизация, выделение ключевых моментов, связанных с противоречиями, с выходом на проблему;
- разработка условий обсуждения, системы оценок;
- активное слушание, заслушивание (*listening comprehension, active listening*);
- соблюдение определенных правил концентрации внимания;
- недопустимость «митинга», превращения обсуждения в «сходку»;
- активное, свободное, желательно развернутое и аргументированное высказывание (*free speaking*);
- дискуссионность, правила поведения при аргументации доводов;
- воспитание культуры аргументации.

Большое значение имеет выявление взаимоотношений учащихся, студентов, вос-

питанников, формирующихся в процессе применения методики организации кейс-студии. С так называемым «выяснением отношений» это не имеет ничего общего – преподаватель, педагог, воспитатель старается привить участникам студии навыки рефлексивного обсуждения, дистанцирования сути дела от личности. Происходит моделирование ситуации, оценка (фиксация) ее начального состояния, просчет вариантов возможного развития, прогнозирование и критическая оценка создаваемых прогнозов. На данном этапе как раз и формируются приемы и навыки критического мышления (*critical thinking*). Важно определение аргументов и контраргументов в виде вопросов, которые могут послужить отправной точкой дальнейшего анализа или выработкой решения по разбираемой проблеме.

Кейс-студии междисциплинарны, потому что такого подхода требует сам предмет, являющийся фокусом организации учебной или воспитательной деятельности. Инженеры хорошо знают, что новая идея, агрегат, изобретение, рацпредложение, машина рождаются из хорошо организованных фантазий и их досконального обсуждения. В самой изучаемой ситуации должно быть скрыто некое противоречие, источник проблемы, которую следует выявить, осознать, разобрать во всех возможных деталях и предложить позитивные или рациональные решения, во многих случаях имеющих и нравственную сторону, например, при разборе экологических ситуаций или происшествий, выходящих на природоохранную деятельность.

Методика организации квеста (quest methods). В переводе с английского языка квест (англ. *quest*) означает «поиск», «вызов», «приключение», «выполнение поручения/поручений». Методика организации квеста – это способ реализации метода игровой деятельности в воспитании, организация игры-приключения в особом «жанре», в ходе которой каждому ее участ-

нику дается задание пройти серию препятствий, рубежей, конкурсов, состязаний или взаимодействий в паре или в команде. Квест ориентирует его участников на быстрое и результативное решение познавательных задач, загадок для достижения какой-либо познавательной, коммуникативной или соревновательной цели.

Эта методика происходит от игр бойкаутов, имевших выраженный воспитывающий характер. Сложилась разнообразная форма проведения таких игр, которые могут быть организованы в помещениях (необязательно специально оборудованных), на улицах города или поселка, в полевых условиях, в лесу, на пересеченной местности, в специальных местах с оборудованием или декорациями. Как правило, квест – очная форма занятий или мероприятий. Часто используется такая форма организации мероприятия, как полигон [11].

У квеста как методики есть содержательный потенциал морального образования (воспитания). Развивающая сторона квеста в том, что такие игры помогают человеку стать внимательнее, развить логику, улучшить координацию движений, стать интеллектуальнее и сообразительнее, получить новые знания, научиться слаженным действиям в команде, развить навыки работы в группе (*team work*), формировать «командный дух» (*team spirit*). Пример квеста – популярная игра «Что? Где? Когда?». Другие примеры – пейнтбол (*paintball*), т. е. «краскобой», игра «Зарница», «Охота на лис» (радиоигра в условиях полигона).

В методике проведения квеста выработались и устоялись несколько правил, которые могут служить ее технологичным алгоритмом. Например, по ходу ее действия требуется достичь не одной цели, а целого веера, «букета целей», связанных логикой общей деятельности. Время проведения акции строго ограничено, однако длительность квеста может назначаться от часа до нескольких суток, в нем активно

применяются методы ролевой игры, шифры, коды, пароли, смена ситуаций, чередование заданий, спонтанно меняется сценарий. Ведущий квеста может в любое время выступить посредником – омбудсменом при затруднениях или при возникновении спорных ситуаций.

В чем здесь моральность образования? В игре по правилам, в соблюдении норм чести и достоинства. Воспитывается чувство локтя, товарищеской взаимовыручки и солидарности, соревновательность, не противоречащая духу дружбы и не вырождающаяся в аморальную конкуренцию, где все средства хороши. При этом активно поощряются проявления смекалки, ловкости, находчивости, быстроты реакции, эрудиции, волевые качества, жизненные навыки, умения применять бытовые знания по технике, медицине, правилам техники безопасности, навыки оказания первой помощи и т. д. В «живом квесте» предполагается специальный сценарий поэтапного выполнения заданий, что развивает смекалку, сообразительность, скорость реакций, волю, собранность, а главное – не просто желание, но и квалифицированное умение оказывать необходимую поддержку товарищу.

Методика организации театра, театрализации воспитательной деятельности. Методика организации хэппенинга (happening). Методика представляет собой дальнейшее развитие методики квеста сюжетно-ролевых игр, или иначе: косплей (т. е. *costume play* – «костюмный квест» с элементами методики организации театрализации воспитательной деятельности). Вариантами могут быть опыты постановки игровой деятельности в группах исторической реконструкции со сложными элементами восстановления исторически точной одежды, амуниции.

Цель методики: этическое и эстетическое воспитание личности воспитанника, понимание эпохи и ее персонажей, развитие коммуникативных способностей, речи,

физической культуры и т. д. Немаловажна и постановка групповой работы. Вариант: методика «урок-суд». Не столько формальная театрализация и распределение ролей, но именно организация поисковой, экспериментальной, опытно-познавательной работы, проблематизация эвристических задач различного уровня трудности важны в этой методике, имеющей особые этические, проблемно-нравственные аспекты.

Театрализация воспитательной деятельности может быть организована через ролевую игру – либо по заранее спланированному сюжету, совместно написанному сценарию, либо в форме спонтанного ролевого «хэппенинга» – от англ. *to happen* – случаться, происходить; *happening* – то, что случается, происходит, событие. Изначально это особая форма современного искусства, которая представляет собой живое действие (*action*), событие или ситуацию «здесь и сейчас», в режиме онлайн (*online regime action*), происходящее при участии художника и зрителей. Сегодня это уже особый мультидисциплинарный стиль, характеризующийся нелинейностью повествования, дискурса, тематически заданного нарратива с отступлениями, аллюзиями, ветвлениями сюжетной линии и т. п., элементами театрализованного представления и ролевой игры, активным участием зрителей, вовлекаемых в событие; иногда действие принимает характер флешмоба.

Таковы основные черты и этапы методики организации хэппенинга, перенесенные в учебный или воспитательный процесс образовательной организации. Главное в хэппенинге – не результат, но сам процесс действия, игры, деятельности. Он интерактивен – в нем задействованы все: и участники, и зрители (наблюдатели, аудитория). Сюжеты импровизируются, придумываются и разрабатываются, сценарии создаются в процессе действия (деятельности, игры), однако, в отличие от квеста, время живого действия и общения не лимитировано. Непрерывная обратная связь, азарт, душев-

ный подъем, радость общения – вот что организует время события.

Хэппенинг очень популярен сегодня и среди школьников и студентов, и среди преподавателей колледжей и вузов. Это особая событийная форма мероприятия, когда сюжет развивается на ходу, в жанре импровизации, всё действие происходит в стиле «экшна», непредсказуемое событийное представление, разворачивающееся именно здесь и сейчас. Это особая вечеринка, наполненная смыслом, содержанием и определенным примерно-условным, но совершенно не жестким сценарием. Такая методика напоминает проведение наших традиционных «капустников», «вторников» и «пятниц», корни которых лежат в художественно-писательской традиции русской интеллигенции XIX в., описанной, например, В. А. Гиляровским. Отчасти эта методика спонтанности лежит в организации проведения КВН, отчасти – в событийности сборов в ключе традиции школы В. А. Караковского. По этой же методике в основном строятся современные телевизионные ток-шоу разнообразной тематики.

Методически такая форма проведения мероприятия воспитательного характера находит подтверждение в положениях о динамически взаимосвязанных событиях, составляющих основу воспитательного пространства с его смыслами, ценностями, связями социального и пространственно-предметного окружения, образующими те условия, которые могут внести долговременный вклад в воспитание личности учащегося.

Методика организации и проведения историко-культурного похода, кемпинг-квот (quot, camping quot) – это методика игровая, развивающая и познавательная, напр. *Via Romea* – «Поход Римлян» из Кентерберии в Глазго. Эта методика может быть представлена как развитие и совершенствование методики театрализации. Здесь сразу воспитание выходит на связь с жизнью, с практикой социально-полез-

ного действия. Методика работает сразу по нескольким целевым направлениям, включая организацию совместной деятельности, тематического и ситуационного общения, взаимопомощи. Практическое осуществление поэтапного формирования умственных действий здесь направлено на конкретные значимые, осязаемые, общественно-полезные результаты, нацеленные на перспективы жизнедеятельности воспитанников, на формирование качеств личности, полезных для жизненных сценариев.

Методика организации окружающей ребенка предметно-эстетической среды. Эту методику можно применить при освоении внеурочной, воспитывающей ребенка предметно-эстетической среды. Например, создаваемые в процессе решения отдельных воспитательных задач микрогруппы, связанные межличностной коммуникацией на иностранном языке, могут представлять собой практически готовые исходные формы для создания и развития мотивированного социально-педагогического единства детско-взрослой группы (как общности) и класса (как организационной единицы). Это способствует углубленному изучению литературы и аутентичных источников по заданной теме, овладению методами современных научных исследований и развитию навыков самостоятельного творческого мышления. Такая работа лучше любых схем учит и реальным навыкам взаимодействия людей в социальных сетях.

Группа учащихся, студентов или воспитанников (детского дома, лесной школы, кадетского корпуса и т. п.) ставится перед реальной задачей, которую надо решить, доведя исполнение до готового продукта. Задача методики, как правило, ставится в самом общем виде: разработать правила, алгоритм или сценарий проведения какого-либо социально значимого мероприятия или придумать новую интерактивную развивающую игру. При этом обучающиеся сами собираются по двое-четверо

и работают малыми группами согласно совместно выработанному сценарию. Длительность – от нескольких дней до года. По мере необходимости члены данной проектной группы встречаются с другими такими же группами, ориентированными на подобные цели и задачи.

Совместная работа (*team work*) рассматривается в этом инновационном поле как важнейшее из надпредметных умений, которому надо обязательно научиться уже в школе. Вот почему и проекты, и классные работы целесообразно поручать не одному учащемуся, а как минимум двум, но еще лучше четырем-пяти, т. е. в задачу педагога как воспитателя входит поэтапно формировать отношения единой команды, осознающей общую цель и определяющей задачи деятельности по достижению цели либо по позитивному разрешению (неважно какой) проблемы. Проявляется некая общая закономерность: максимальное использование воспитательного потенциала методики происходит именно в коллективно распределенной учебной деятельности по сценарию малых групп. Это дает возможность связать деятельность в учебной ситуации, задаваемой в ходе обучения, с деятельностью целостной, ориентирующей человека на реальную предметную, жизненную, в перспективе – и на профессиональную ситуацию.

Частью алгоритма данной методики является прием «картирования» образовательного пространства (раскладка и анализ ресурсных точек роста, намечаемых тьюторами) в сочетании с рефлексивными практиками личностного роста (*personal growth, empowerment* – «думаем сообща», мозговым штурмом), который дает в целом увязку этих вопросов с показателями организации условий для интеллектуального развития подростка. Конкретно эти приемы организации его мышления (запоминание, анализ ситуаций, оценка возможностей, искусство выбора), понимания (смыслов и целей деятельности) и общения (культура

коммуникации, речевая культура, мимика и театр, ИОС – игровые образовательные сессии) помогают педагогу как воспитателю выявлять как достижения, так и затруднения школьников и студентов. Как воспитатель педагог размышляет, что нужно брать для выполнения методики из социального окружения, какими приемами осваивать содержание образовательной среды.

Такая методика социально активна, она подразумевает практико-ориентированные приемы социализации и воспитания, например *team work* – командной работы, т. е. коллективной работы и деятельности, через методику мастерских (*workshops*) выходящей за рамки непосредственной учебной ситуации, широко опирающиеся на житейский опыт и наблюдательность обучаемых и воспитанников. Учебная мотивация отныне задается в более широком контексте целостной деятельности и включает сам процесс воспитания в смысловые сферы будущей профессиональной деятельности [13]. А ведь эти богатства личностных смыслов потенциально заложены в социально-ориентированном воспитательном пространстве любой школы. Методика командной работы (работы в единой команде по одному общему проекту) ориентирована на активное освоение окружающей социальной и культурной среды,

включая «трудовые десанты» по озеленению и благоустройству территорий, спортивные состязания, выставки и ярмарки художественного творчества, праздники и вечера отдыха и т. д.

На основе проанализированного материала возможно выделить некоторые инвариантные черты современных зарубежных методик организации воспитательной работы. Исключительную ценность для современных методик воспитания приобретают знания, умения и навыки работы в команде – они рассматриваются специалистами, определяющими сценарии развития международного образования, как ключевая жизненная компетенция, непосредственно связанная с будущей квалификацией школьников и студентов [12]. Особое значение придается не только планируемому результату, но и самому процессу учебной или воспитательной деятельности [1]. Исключительную ценность для современных методик воспитания приобретают когнитивные и коммуникативные навыки школьников и студентов [6] и все без исключения методики морального образования на надпредметные (метапредметные) знания, умения и навыки учебной или воспитательной деятельности. Их цель – формирование ключевых жизненных компетенций воспитанников.

Библиографический список

1. *Динамика традиций и инноваций в современной теории воспитания: опыт системного анализа: сборник научных трудов* – М.: Виарт; Тверь, 2011. – 148 с.
2. *Зимняя И. А.* Стратегия воспитания: возможности и реальности // *Интеграция науки и высшего образования*. – 2006. – № 1. – С. 67–74.
3. *Киселева Е. В., Киселев Н. Н.* Межличностные отношения как ресурс эмоциональной безопасности образовательной среды // *Сибирский педагогический журнал*. – 2014. – № 6. – С. 36–39.
4. *Конструирование воспитательной де-*

тельности педагога: работа на результат: методическое пособие / под ред. П. В. Степанова. – М.: Педагогическое общество России, 2017.

5. *Педагогические мастерские: Франция – Россия / сост. Э. С. Соколова, И. А. Мухина; под ред. Э. С. Соколовой; пер. с фр. Л. М. Беляевой*. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.

6. *Демакова И. Д.* Смыслы воспитательной деятельности педагога: вызовы нового времени // *Перспективные модели воспитания школьников и студентов: сб. статей*. – М.: ФГБНУ ИСТО РАО, 2015. – С. 42–64.

7. *Селиванова Н. Л.* Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональ-

ном становлении студента: монография. – М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. – 192 с.

8. *Степанов П. В.* Воспитательный потенциал российского учительства и проблема профессиональной мотивации педагогов // Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства. – М.: МПГУ, 2010. – С. 29–41.

9. *Степанов П. В.* Специфика теории воспитания как гуманитарного знания // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1 (28). – С. 20–30.

10. *Стратегия* развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025

года [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. (дата обращения: 18.09.2018).

11. *Что такое квест?* [Электронный ресурс]. – URL: <http://womanadvice.ru/chto-takoe-kvest-vidy-kvestov-i-pravila-ih-prohozheniya/> (дата обращения: 08.07.2018).

12. *Broadfoot P., Crossley M., Schweisfurth M.* Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education. – Taylor & Francis. Routledge. UK, 2007. – 432 p.

13. *Hargreaves D.* Teaching as a Researched-based Profession: possibilities and prospects. – London, 1996.

Поступила в редакцию 15.08.2018

Belyaev Gennady Yurievich

Cand. Sci. (Pedag.), Senior Researcher of the Center for Strategy and Theory of Personality Upbringing, Institute for Strategy of Education Development of the RAE, gennady.belyaev2011@yandex.ru, Moscow

MODERN TECHNIQUES, ACTIVELY APPLIED IN THEORY AND PRACTICE OF “MORAL EDUCATION”¹

Abstract. The article contains a detailed informative digest of modern foreign methods of upbringing, meeting the challenges of preparing students of pedagogical universities to implement educational activities in various institutions of general and informal further supplementary education. Moral education or moral education, moral education, is a term sufficiently infiltrated nowadays in the theory and practice of education in many foreign countries. As a social phenomenon in the world of educational praxis moral education traditionally includes such components as culture science, religion, art, and technology. In the list of components of culture and morals, it is represented in a different emphasis by such key subjects of moral education as family, state, and society. In some countries the functions of moral education are almost entirely invested to family and this principal social institution, its sphere and role in the upbringing of children is defined as the priority in the moral education (e.g. Denmark). In other countries the subjects of moral education are not only NGOs, but also public entities (for example, this is a historical tradition in education of Germany, France and Japan). In the third group of countries, the priority of moral education is given as equally to society and the state, but more or mostly on levels of federal, local, regional government (for example, in the UK (Scotland, Wales with their features of regional education), United States (such as California or Texas), in India, Mexico). In the fourth group of countries the evident priority in moral education is officially assigned to public and socio-political structures with multilateral and profound ideological upbringing or indoctrination in civil education (for example, in China, the North Korea, yet as well Singapore and Indonesia adjust to them specifically). Russian education, judging by the vectors in its development of the last

¹ The publication was prepared in the framework supported by the Ministry of Science and Education of Russian Federation of the scientific project No. 27.7091.2017/BSC theoretical and methodological fundamentals of preparing future teachers to educational and career-oriented activities in general and informal education.

twenty years, remains in transition, combining both state priorities (traditions of the Soviet Union) and new public influence on the content, form, methods and techniques of moral upbringing. Therefore, a review of international experience in the form of meaningful analysis of a number of key importance and prevalence in the education systems of the reorganization in methods of moral education, their technological side and semantic content would be very useful to update the theoretical and practical bases of preparation of specialists in the field of education within the framework of pedagogic institutions.

Keywords: a method of organization of creative workshop, a method of organization of case Studio, a method of organization of the quest, a method of organization of a reenactment of the educational activity, a method of organization of the happening, a method of organization and conduct of historical and cultural hiking, a method of organization surrounding the child object-aesthetic environment.

References

1. Dynamics of tradition and innovation in the modern theory of education: experience of systems analysis. Moscow: Viart Publ.; Twer, 2011, 148 p. (In Russ.)
2. Zimnya, I. A., 2006. Education strategy: opportunities and reality. Integration of science and higher education, 1, pp. 67–74. (In Russ.)
3. Kiselyova, E. V., Kiselyov, N. N., 2014. Interpersonal relationships as emotional safety resource in educational environment. Siberian pedagogical journal, 6, pp. 36–39. (In Russ.)
4. Stepanov, P. V., ed., 2017. Construction of the educational activities of teachers: a job for the outcome. Moscow: Pedagogical society of Russia Publ. (In Russ.)
5. Sokolova, E. S., Mukhina, I. A., comp., 1997. Pedagogical workshops: France-Russia. Moscow: New School Publ., 128 p. (In Russ.)
6. Demakova, I. D., 2015. Meanings of the educational activities of teachers: challenges of a new age Promising models of education of pupils and students: collected articles. Moscow: Federal State Budget Scientific Institution “Institute for strategy and theory of education”, pp. 42–64. (In Russ.)
7. Selivanova, N. L., 2017. Educational space in personal and professional formation of the student: monograph. Moscow: Federal State Budget Scientific Institution “Institute For Strategy of Education Development”, 192 p. (In Russ.)
8. Stepanov, P. V., 2010. Educational potential of Russian teaching and problem of professional motivation of teachers Perspectives and mechanisms of the development of the educational potential of Russian teachers. Moscow: MPGU Publ., pp. 29–41. (In Russ.)
9. Stepanov, P. V., 2016. Specificity of theory of education as a humanities. Home and Foreign Pedagogics, 1 (28), pp. 20–30. (In Russ.)
10. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to the year 2025 [online]. Available at: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. (accessed 18.09.2018). (In Russ.)
11. What is quest? [online]. Available at: <http://womanadvice.ru/chto-takoe-quest-vidy-questov-i-pravila-ih-prohozheniya/> (accessed 08.07.2018). (In Russ.)
12. Broadfoot, P., Crossley, M., Schweisfurth, M., 2007. Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education. Taylor & Francis. Routledge. UK, 432 p.
13. Hargreaves, D., 1996. Teaching as a Researched-based Profession: possibilities and prospects. London.

Submitted 15.08.2018

Арапова Полина Иосифовна

Кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, arapovar@mail.ru, ORCID 0000-0002-8225-1692, Москва

НАРРАТИВНОЕ ИНТЕРВЬЮ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ВНЕШКОЛЬНОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ СОВЕТСКИХ ШКОЛЬНИКОВ¹

Аннотация. Проблема и цель. Актуальность модернизации историко-педагогических методов обусловлена рисками фальсификации событий недавнего прошлого и реализацией современного антропологического подхода в социально-гуманитарном знании.

Цель статьи – изложение подходов и практических решений при разработке нарративного интервью как метода историко-педагогического исследования внешкольной повседневности советских школьников.

Методология. Теоретическими основаниями методики нарративного интервью как метода историко-педагогического исследования выступили представления о повседневности, выработанные в философском, социологическом и историческом знании. При проектировании авторы опирались на методологию нарративного интервью (Ф. Шюце). Важную роль сыграли результаты пилотажного исследования весны 2018 г.

В ходе совместного проектирования разработаны бланк нарративного интервью, структура выборки, методика подготовки интервьюеров, процедура обработки эмпирических данных.

В заключении делается вывод о том, что научная новизна и теоретическая значимость статьи заключаются в разработке и обосновании концепции нарративного интервью как метода исследования внешкольной повседневности советских школьников. Практическая значимость статьи состоит в описании методических аспектов социально-педагогической реконструкции внешкольной повседневности. Статья может быть полезна исследователям, работающим над решением идентичных проблем. Положения статьи были изложены на V Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса» ИППО МГПУ (5–6 апреля 2018 г.).

Ключевые слова: история образования в СССР, методы историко-педагогического исследования, нарративное интервью, социально-педагогическая реконструкция повседневности детей.

Постановка задачи. Актуальность модернизации методов исследования истории образования XX в. обусловлена рядом обстоятельств.

Во-первых, по отношению к новой и новейшей истории образования высоки риски фальсификации, когда оценки социально-педагогическим явлениям даются через обращение к общеизвестным, но единичным прецедентам.

Во-вторых, современные методологические подходы в историческом знании

(В. Г. Безрогов, Г. С. Виноградов, В. В. Нуркова, Н. Л. Пушкарева и др.) ставят на первое место жизнь отдельного человека, его мысли, чувства, стремления и заблуждения. Историк Н. Л. Пушкарева одной из составляющих так называемого историко-антропологического поворота в гуманитарной мысли Запада называет явление истории повседневности (everyday life history, Alltagsgeschichte) [11].

В-третьих, традиция этнографического исследования детской жизни и школы

¹ Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00890а.

заложена американским антропологом Г. Спидлером, предложившим проводить в школе полевые наблюдения [7, с. 119; 8, с. 160]. Можно утверждать, что школьная повседневность исследовалась гораздо шире (А. Ю. Рожков, О. П. Илюха, М. В. Ромашова, К. А. Маслинский, С. Г. Леонтьева, George D. Spindler, Donald Ratcliff, Wendelin Sroka), чем внешкольная.

В последние годы начали складываться практики исследования школьной и внешкольной повседневности советской эпохи: глубинные интервью, анкетирование (анкеты почтового опроса «В поисках уходящего детства»), сочинения о детстве, хранящиеся в личном архиве В. Г. Безрогова (19 текстов в печатном и 13 в электронном виде), воспоминания (материал воспоминаний, опубликованный в сборнике «Городок в табакерке: детство в России от Николая II до Бориса Ельцина (1890–1990)» и в альбоме «Мир детства как мир памяти. Московское детство: память поколений»), интерпретация собранных источников, отражающих элементы культуры детской повседневности 1980–1990-х гг.: письменных источников (документы архивов), нарративных источников (дневники, сочинения, личные документы, созданные детьми), устных источников (фонограммы записей глубинных интервью с информантами), визуальных источников (фотографии). То, что исследователи (В. Г. Безрогов, С. А. Белановский, С. Квале, А. С. Ляшок, В. В. Нуркова и др.) предпочитают обращение к интервью, свидетельствует о его большем потенциале для выявления смыслообразующих сторон школьной и внешкольной действительности советского периода и рефлексии индивидуальной жизни.

Социально-педагогическая реконструкция внешкольной повседневности советских школьников второй половины XX в. стала темой исследования для группы исследователей Института педагогики и психологии образования Московского

городского педагогического университета (П. И. Арапова, Б. В. Куприянов, И. Э. Смирнова).

Фундаментальная научная задача проекта – выявление обусловленности социализации детей отдельными сферами повседневности с учетом пространственно-временных и социокультурных различий на примере внешкольной повседневности советских школьников второй половины XX в. Для ее достижения необходимо решить ряд подзадач, среди которых одной из важных является выбор и обоснование методов исследования.

Задача данной статьи – представить и обосновать модель и методику нарративного интервью в исследовании внешкольной повседневности советских школьников.

Характеризуя нарративное интервью как свободное повествование, мы в то же время осознаем, что для восстановления событий внешкольной жизни необходимы определенная программа, модель и методика его проведения, которые позволят решить задачи нашего исследования.

Научная экспозиция, введение в проблему. Обращение к словарям показывает такую грань в понимании повседневности, как повторяемость, устойчивость в относительно неизменной форме на протяжении относительно длительных промежутков времени [14]. Философ Н. Б. Семенов трактует повседневность в социальном контексте («форма существования социальной реальности, поле разворачивания социальных отношений»), указанная социальность отражается и реализуется во всей практической деятельности людей, охватывая их потребности, стремления, целеполагание, которые носят прагматический характер [13]. В социологии повседневная жизнь – это «реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира» [3]. Как комментирует Н. Л. Пушкарева, данное определение подчеркивает двойственную природу повседневности:

ее реальность организуется вокруг того, что являет собой «здесь» и «сейчас» для каждого конкретного человека, и потому глубоко субъективна. Но одновременно повседневная жизнь представляет собой мир, в котором человек живет и взаимодействует с себе подобными [11].

В современных исторических и историко-педагогических исследованиях используются различные методы реконструкции повседневности: обращение к историко-архивным материалам, повествующим о повседневной жизни; анализ периодической литературы и художественных произведений того времени, нарративное (повествовательное) интервью.

Немецкий ученый Ф. Шюце, разработавший методологию нарративного интервью, считает, что рассказы (истории) – «элементарный институт человеческой коммуникации», повседневная, привычная форма обмена информацией [5]. Нарративное интервью – «качественный метод исследования в антропологии, социологии, психологии, образовании, психотерапии, истории» [2, с. 77].

При проектировании нарративного интервью определяющими являются представления социальной и культурной антропологии о человеке как биосоциально-культурном феномене, активном творце социальной реальности и индивидуальной жизни (С. Кьеркегор, Л. Фейербах, Э. Фромм, М. Шеллер и др.). Опираясь на положения об индивидуальных интервью в качественных исследованиях (У. Лабов, Г. И. Медведева), выделим наиболее значимые аспекты при построении методики нарративного интервью как метода социально-педагогической реконструкции внешкольной повседневности советских школьников второй половины XX в.:

– отнесенность повествования к прошедшему времени;

– использование приемов ориентировки (описание места, времени действия участников событий), оценки (прямое утверждение,

лексическое усиление, повторение, цитирование суждения третьего лица; коды (завершение повествования и возврат из времени рассказа к моменту рассказывания);

– этапы построения диалога интервьюера с респондентом (нарративный импульс, нарративный расспрос, стимулирование респондента к резюмированию) [9].

Для социально-педагогической реконструкции внешкольной повседневности советских школьников второй половины XX в. группой был избран именно метод нарративного интервью.

Исследовательская часть. Основаниями для выбора нарративного интервью в качестве метода социально-педагогического исследования послужили следующие обстоятельства. Прежде всего, рассказчик был свидетелем и участником (очевидцем) исследуемых событий (являлся советским школьником в 1950–1991 гг.), поэтому его личные впечатления при всей субъективности несут живые, эмоционально окрашенные впечатления, несущественно деформируя достоверность информации. По сути дела, нарративное интервью – это «Я-рассказ», который отличается исповедальностью и позволяет респонденту рефлексировать по поводу жизненных выборов, которые он осуществлял.

Кроме того, сложенные на достаточной выборке индивидуальные повествования позволяют выделить типичное, что характеризовало образ жизни большинства людей того времени, той эпохи. Типологизация индивидуальных историй советских школьников по разным основаниям позволяет зафиксировать различия в образе жизни представителей разных социальных групп населения.

При реализации проекта разрабатывались бланк нарративного интервью, структура выборки, методика подготовки интервьюеров, процедура обработки полученных эмпирических данных.

Модель нарративного интервью

предполагает три блока: два обязательные – «Родительская семья рассказчика» и «Жизненный путь», один из двух – по выбору – «Музыкальная школа» или «Пионерский лагерь».

Блок «*Родительская семья рассказчика*» выстроен в следующей последовательности: место жительства респондента, образование и работа родителей, материальные условия жизни семьи, организация досуга, психологическая атмосфера в семье и взаимоотношения с родителями, мечта респондента в детстве, где особое место отведено мечте стать космонавтом.

Детализация позволяет выявить те отличия в условиях жизни, которые определяющим образом влияют на становление человека. Различия в социокультурной среде, которые определили стартовые возможности социализации детей, выражаются в месте жительства (размеры поселения, его статус); материальное благополучие семьи обуславливает формы организации досуга, отдыха семьи и в определенной мере их образовательный потенциал. Существенным представляется характер взаимоотношений между родителями и детьми, психологическая атмосфера семьи, а фактическое положение ребенка в семье может быть зафиксировано через отношение к детским праздникам, в том числе и к дням рождения детей.

Вопросы о детской мечте, в том числе о мечте стать космонавтом, определены в первый блок для того, чтобы смягчить самооценку респондентом состоятельности жизненных итогов (соответствие/несоответствие достижений детским мечтам).

Блок «*Музыкальная школа*» ориентирован на тех респондентов, кто в детстве имел опыт обучения в детской музыкальной школе (ДМШ) и включает несколько сюжетов:

- описание ситуации старта занятий музыкой;
- описание процесса обучения в ДМШ (предметная сторона – занятия музы-

кой, эмоциональная сторона – отношения с окружающими, отношение к обучению);

- описание ситуации после окончания ДМШ (образовательные и социальные результаты музыкальных занятий, их влияние на образ жизни, выбор профессии и организацию свободного времени, воспроизводство практики музыкального образования в жизненных ситуациях собственных детей и внуков).

Изучение соответствующих материалов дает возможность предположить два сценария проявления инициативы поступления в ДМШ:

- первый – ребенок совершил выбор на основе интереса к занятиям музыкой;
- второй – ребенок реализует родительские проекции, их несбывшиеся желания играть на музыкальных инструментах (уговоры, формирование положительных ожиданий).

Мотивация обучения в ДМШ прослеживается в вопросах, предлагающих зафиксировать субъекта инициативы, субъекта выбора инструмента (родители или ребенок), реконструкции ситуаций, связанных с желанием прекратить занятия музыкой, наличие контроля со стороны родителей. Фиксация в интервью на положительных и отрицательных эмоциональных переживаниях позволяет оценить значимость для человека людей, событий, предметов и явлений.

Второй блок (по выбору) «*Пионерский лагерь*» направлен на реконструкцию внешкольной повседневности советских школьников в специфических условиях каникулярного времени и жизненных условиях вдалеке от привычного быта, родителей и т. д. При конструировании этого блока важную роль сыграли результаты исследования 2017 г. (Б. В. Куприянов) [6].

Среди основных сюжетов этого блока имеют место:

- реконструкция объективных обстоятельств «попадания» в лагерь (необходимость-решение родителей, желание ребёнка

ка, возраст ребенка, впервые попавшего в лагерь и т. п.);

– реконструкция субъективного восприятия обстоятельств жизнедеятельности (чувство свободы-несвободы (принуждения), желание вернуться к родителям, детские шалости);

– реконструкция взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (дружба, симпатия, любовь, конфликты);

– выявление фактов социокультурного воспроизводства практик внешкольной повседневности (отправка детей и внуков в загородные лагеря).

Третий блок, условное название которого «Жизненный путь», состоит из трех частей:

– первая должна обеспечить информацией для реконструкции основных факторов социализации за пределами внешкольной повседневности: воссоздание действия фактора школьного образования (учебная мотивация, референтность учителей в ситуации профессионального самоопределения и профессионального образования);

– вторая позволяет зафиксировать актуальные культурные практики (обусловленные детским опытом) и субъективно переживаемые личные достижения (удовлетворенность/неудовлетворенность профессиональной деятельностью, отношение к мечтам детства и индивидуальным достижениям);

– третья служит для субъективного отражения позиции (восприятие себя в качестве индивидуалиста или коллективиста).

По сути дела третий блок позволяет проследить взаимосвязь детской мечты и ее воплощение в сферах профессиональной деятельности и досуга.

Вопросы в каждом блоке представлены четырьмя видами, условно названными: по характеру изложения – констатирующие/интерпретационные; по отношению к времени изложения – актуальные/мемориальные.

Констатирующие вопросы служат для выяснения конкретных биографических

фактов. Например, в блоке «Родительская семья рассказчика» такого рода фактами являются: количество членов в родительской семье, уровень образования родителей, наличие в семье автомашины, дачи, поездки на море в летний период и т. п. В блоке «Пионерский лагерь»; возраст ребенка во время первой поездки в пионерский лагерь, частота посещения пионерского лагеря, место его расположения, организация, предоставившая родителям путевку и т. д.

Интерпретационные вопросы позволяют выяснить толкование рассказчиком в сегодняшней ситуации (исходя из полученного опыта) важнейших сторон его прошлой жизни. Например, в блоке «Родительская семья рассказчика»: интерпретация отношения родителей к детям, оценка роли книг и чтения в родительской семье, отношение к собственной мечте и мечте ровесников стать космонавтом и т. д.

Актуальные вопросы позволяют зафиксировать действия в настоящем или недалеком прошлом в контексте продолжения культурных практик детства. Например, в блоке «Музыкальная школа»: вопрос о посещении концертов классической музыки, занятиях музыкой в свободное время.

Мемориальные вопросы направлены на припоминание обстоятельств, в ходе которых респондент испытывал яркие эмоции, восстановление в памяти интенсивно-эмоционально окрашенных ситуаций. Например, в блоке «Родительская семья рассказчика»: воспоминание об отдельных ситуациях в детстве, когда респондент испытывал перед родителями чувство страха, или в блоке «Музыкальная школа» респонденту предлагается вспомнить чувства, которые рассказчик проживал к занятиям музыкой.

Текст бланка нарративного интервью предваряется вводной частью, которая включает в себя обращение к интервьюерам и разъяснение основных терминов.

Для того чтобы обеспечить репрезента-

тивность выборки, исследование запланировано в различных российских регионах с разной численностью населения. Выделено четыре типа поселений: мегаполис – Москва (население 12,5 млн человек), города-миллионники – Новосибирск, Челябинск (население соответственно 1,6 млн и 1,2 млн человек), крупные города – Калининград и Кострома (467 тыс. и 227 тыс. человек соответственно), большой город – Арзамас (104, 5 тыс. человек).

Как указано выше, при формировании выборки мы основывались на непосредственном участии человека в реконструируемых событиях прошлого, отсюда возрастные рамки респондентов первоначально были установлены 1945–1975 годами рождения. При проведении первого этапа интервью оказалось, что лица 1945–1952 годов рождения составили небольшую долю – менее 1,5 % (на первом этапе приняли участие около 200 человек). В этой связи были откорректированы требования к возрасту респондентов следующим образом: 1953–1975 годы рождения, в результате объектом исследования становится советское детство (повседневность советских школьников) 60–80-х гг. XX в.

Для осуществления такого масштабного исследования предусмотрено приглашение студентов педагогических вузов в качестве исследователей-волонтеров. Каждому волонтеру предложены методические материалы (в распечатанном и электронном виде), в которых представлены краткая характеристика метода нарративного интервью, этапы работы интервьюера и некоторые рекомендации для успешного проведения интервью с респондентом, которые направлены на организацию содержательного взаимодействия с соблюдением этики диалога.

Выделены три этапа работы: подготовка к интервью, беседа (собственно интервью), обработка аудиофайлов и создание стенограмм.

Подготовка волонтеров происходит на

установочном семинаре, где каждый педагог (квалифицированный исследователь, преподаватель психолого-педагогических дисциплин, чаще всего кандидат наук, доцент) работает с группой из 12–14 человек с применением технологии организации групповой деятельности:

- актуализация мотивов, которая способствует вовлечению в проект;
- проблематизация, которая способствует осознанию противоречивости явлений жизни;
- осмысление, которое способствует выстраиванию личностных смыслов;
- групповой анализ, который способствует выявлению причинно-следственных связей;
- рефлексия, самоанализ, который способствует формированию собственного образа действий [1].

На этапе актуализации мотивов волонтерам демонстрируется презентация, посвященная жизни советских подростков второй половины XX в. с текстом, фотографиями и музыкальными заставками.

После просмотра на этапе проблематизации волонтерам предлагается выразить эмоциональное отношение и проанализировать впечатления об этом историческом периоде, завершая неоконченное предложение: «Мне показалось, что жизнь советских подростков...»; «Я предполагаю, что жизнь советских подростков...».

На этапе осмысления волонтеры знакомятся с бланками интервью и проигрывают ситуацию беседы в парах с обменом ролями «интервьюер» – «рассказчик», «рассказчик» – «интервьюер» сначала обязательные блоки, затем блоки по выбору. Волонтеры, которые наблюдают за проигрыванием, выступают в роли аналитиков, а педагоги, ведущие семинар, – в роли экспертов.

Групповой анализ позволяет выявить то, что удалось в моделировании (проигрывании) интервью, и те неточности, которые нужно откорректировать, а также прогно-

зируются трудности реального интервью.

На этапе рефлексии в ходе дискусионных качелей «Интервью проводить легко, когда... Интервью проводить трудно, когда...» волонтеры высказывают свое мнение, свои ожидания. Педагогам важно задать положительный психологический настрой и подготовить к корректному самостоятельному проведению интервью.

По итогам первых установочных семинаров, которые были организованы в Калининграде, Костроме, Москве и Новосибирске, можно сделать вывод о высокой степени включенности волонтеров в предстоящую деятельность, чему в немалой степени способствовала личностная увлеченность педагогов, ведущих семинар, и заявленная значимость интервью в решении исследовательских задач как на федеральном уровне, так и на уровне выстраивания индивидуальной жизненной стратегии. В ходе установочных семинаров выявлены типичные трудности: оказалось, что нелегко следовать правилу одного вопроса, не всегда удается уходить от оценочных комментариев.

Опыт реализации проекта показал, что наряду с содержательными и полными материалами представлены и малоинформативные тексты (односложные ответы респондентов фактически в виде анкеты). Причинами некачественной работы послужили формальный подход и некомпетентность исполнителя, отсюда – отсутствие продуктивного диалога интервьюера и респондента. Низкое качество таких интервью не позволяет использовать их для решения задач реконструкции повседневности. В то же время доминирование содержательных интервью позволяет начать анализ и успешно решать поставленные исследовательские задачи.

Заключение. Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

– нарративное интервью выступает как историко-педагогический метод, позволяющий решать задачи исследования через

индивидуальную реконструкцию респондентами событий собственной жизни;

– нарративные интервью дают богатый пласт сведений о внешкольной повседневности советских школьников второй половины XX в., которые нуждаются в глубоком анализе и корректной интерпретации;

– задача создания модели и методики нарративного интервью решена на первоначальном этапе реализации проекта: разработано содержание нарративного интервью, включающее обязательные блоки «Родительская семья рассказчика» и «Жизненный путь» и блоки по выбору «Музыкальная школа», «Пионерский лагерь» в зависимости от наличия соответствующего опыта у рассказчика;

– структура ориентировочного бланка включает четыре типов вопроса: констатирующие/интерпретационные – по характеру изложения; актуальные/мемориальные – по отношению к времени изложения;

– для обеспечения охвата значительного числа респондентов (более 100 человек) необходимы интервьюеры, в этом качестве представляется возможным воспользоваться услугами студентов-волонтеров;

– для обеспечения качества проведения нарративного интервью респондентов необходимо подготовить, привлечение студентов-волонтеров повышает требования к подготовке;

– подготовка студентов-волонтеров в качестве интервьюеров происходит на установочном семинаре, предусматривающем применение технологии организации групповой деятельности.

В процессе осуществления исследовательского проекта методику использования нарративного интервью планируется корректировать.

Полученные в ходе исследования данные должны пролить свет на соотношение стартовых возможностей советских школьников (культурно-образовательный потенциал семьи, имущественное положение и социальный статус) и актуальной ситу-

ации в настоящее время. Предусматривается на значительном эмпирическом материале оценить значение событий, встреч, обстоятельств (за пределами школьных уроков и внеурочной деятельности в школе), оказавших решающее влияние на самоопределение и выбор жизненного пути советских школьников второй половины XX в. Практическая значимость статьи состоит в описании методических аспектов

социально-педагогической реконструкции внешкольной повседневности.

Изучение внешкольной повседневности советских школьников позволит приблизиться к относительно взвешенному объективному описанию социально-педагогических обстоятельств взросления детей в СССР, снизить градус мифологизации прошлого для научно обоснованного проектирования развития образования в России.

Библиографический список

1. *Аранова П. И.* Организация групповой деятельности школьников: учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2016. – 60 с.
2. *Банная А. А., Шилина С. А.* Нарративное интервью как метод социологического исследования жизненного цикла семьи // Научный журнал «Дискурс». – 2017. – № 8 (10). – С. 76–93.
3. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
4. *Городок в табакерке: детство в России от Николая II до Бориса Ельцина (1890–1990): взрослые о детях и дети о себе. Ч. 2: 1940–1990: антология текстов / под ред. В. Безрогова и К. Келли.* – М.: Тверь: Научная кн., 2008. – 343 с.
5. *Журавлев В. Ф.* Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология: 4М. – 1993. – № 3-4. – С. 34–43.
6. *Куприянов Б. В.* Адреналин детской шалости // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Вып. 4 (20). – С. 2–14.
7. *Ляшок А. С.* К вопросу о конструировании «повседневности мальчиков» и «повседневности девочек» в пространстве школы 1980-х – первой половины 1990-х гг. // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 8. – С. 119–124.
8. *Маслинский К. А.* Фольклор и этнография школьного скелета // Ребенок в истории и куль-

туре. – М., 2010. – Вып. 4. – С. 160–170.

9. *Медведева Г. И.* Индивидуальное интервью в качественном исследовании // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 8 частях. Часть 7. – М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. – С. 281–285.

10. *Орлов И. Б.* Советская повседневность: исторический и социологический аспекты становления. – М.: Изд. дом Гос. Университета Высшей школы экономики, 2010. – 317 с.

11. *Пушкарева Н. Л.* Предмет и методы изучения «истории повседневности» // Этнографическое обозрение. – 2004. – № 5. – С. 3–19.

12. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание: традиция отечественной педагогики // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2013. – № 4 (12). – С. 246–250.

13. *Семенов Н. Б.* Повседневность как элемент социальной реальности: дис. ... канд. филос. наук. – М., 2006. – 131 с.

14. *Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой.* – Т. 3. – М.: Русский язык, 1987. – 750 с.

15. *Lindquist S.* Grabe Wo du stehst // Geschichte von unten. Fragestellungen, Methoden und Proekte einer Geschichte des Alltags / Hrsg. H. Ehalt. – Wien, Köln, Graz, 1984. – P. 295–305.

Поступила в редакцию 30.08.2018

Arapova Polina Iosifovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, arapovap@mail.ru, ORCID 0000-0002-8225-1692, Moscow

NARRATIVE INTERVIEW AS A RESEARCH METHOD OUT-OF-SCHOOL EVERYDAY LIFE OF SOVIET SCHOOLCHILDREN¹

Abstract. Problem and Aim. The relevance of the modernization of historical and pedagogical methods is due to the risks of falsification of the events of the recent past and the implementation of the modern anthropological approach in social and humanitarian knowledge.

The purpose of the article is to present the approaches and practical solutions implemented in the development of narrative interviews as a method of historical and pedagogical research of extracurricular daily life of Soviet schoolchildren.

Methodology. The theoretical basis for the development of the methodology of narrative interviews as a method of historical and pedagogical research was the idea of everyday life, developed in philosophical, sociological and historical knowledge. In the design, the authors relied on the methodology of narrative interviews (F. Schütz). An important role in the development was played by the results of a pilot study in the spring of 2018.

In a joint design was developed the form of narrative interviews, the sampling design, training of interviewers, the procedure of processing of empirical data.

The scientific novelty and theoretical significance of the article is to develop and substantiate the concept of narrative interview as a method of research of out-of-school everyday life of Soviet schoolchildren. The practical significance of the article consists in the description of the methodological aspects of social and pedagogical reconstruction of extracurricular daily life. The article can be useful for researchers working on solving identical problems. The methodology of using narrative interviews can be adjusted in the process of repeated implementation of the research project. The provisions of the article were presented at the V-th all-Russian scientific and practical conference “the Child in the modern educational space of the metropolis” IPPO MSPU (5–6 April 2018).

Keywords: history of education in the USSR, methods of historical and pedagogical research, narrative interview, social and pedagogical reconstruction of children’s daily life.

References

1. Arapova, P. I., 2016. Organization of group activity of schoolchildren: educational-methodical manual. Moscow: MSPU Publ., 60 p. (In Russ.)
2. Bannaya, A. A., Shilina, S. A., 2017. Narrative interview as a method of sociological research of family life cycle. Scientific journal “Discourse”, 8 (10), pp. 76–93. (In Russ.)
3. Berger, P., Lukman, T., 1995. Social construction of reality. A treatise on the sociology of knowledge. Moscow: Medium Publ., 323 p. (In Russ.)
4. Town in the snuffbox: childhood in Russia from Nicholas II to Boris Yeltsin (1890–1990): adults about children and children about themselves: anthology of texts. Part 2: 1940–1990 / ed. V. Bezgorova and K. Kelly. Moscow: Tver: Scientific book Publ., 2008, 343 p. (In Russ.)
5. Zhuravlev, V. F., 1993. Narrative interview in biographical research. Sociology: 4M, 3-4, pp. 34–43. (In Russ.)
6. Kupriyanov, B. V., 2017. Adrenaline of children’s prank. Continuous education: XXI century, 4 (20), pp. 2–14. (In Russ.)
7. Lyashok, A. S., 2011. To the question of constructing the “boys’ everyday life” and “girls’ everyday life” in the school space of the 1980s–first

¹ The research is carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research, project No. 18-013-00890a

half of the 1990s. Theory and practice of social development, 8, pp. 119–124. (In Russ.)

8. Maslinsky, K. A., 2010. Folklore and ethnography of the school skeleton. Child in history and culture. Moscow, Issue 4, pp. 160–170. (In Russ.)

9. Medvedeva, G. I., 2016. Individual interview in qualitative research. Humanitarian bases of social progress: Russia and the present: the collection of articles of the International scientific and practical conference. In 8 parts. Part 7. Moscow: MUGUDT Publ., pp. 281–285. (In Russ.)

10. Orlov, I. B., 2010. Soviet everyday life: the historical and sociological aspects of becoming. Moscow: Izd. house Gos. University of Higher School of Economics, 317 p. (In Russ.)

11. Pushkareva, N. L., 2004. The subject and

methods of studying the “history of everyday life”. Ethnographic Review, 5, pp. 3–19. (In Russ.)

12. Romm, T. A., 2013. Social education: the tradition of domestic pedagogy. Bulletin of Tomsk State University. Culturology and art criticism, 4 (12), pp. 246–250. (In Russ.)

13. Semenov, N. B., 2006. Daily life as an element of social reality. Cand. Sci. (Philos.). Moscow, 131 p. (In Russ.)

14. Evgenieva, A. P., ed., 1983. Dictionary of the Russian language. T. 3. Moscow, pp. 162. (In Russ.)

15. Lindquist, S., 1984. Grab where you stand. History from below. Issues, methods and Proekte a history of everyday life. Wien, Köln, Graz, pp. 295–305.

Submitted 30.08.2018

Кудряшѐв Алексей Валериевич

Кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, kud.al@mail.ru, ORCID 0000-0003-0338-2940, Москва

ДЕТСКИЕ ШАЛОСТИ СОВЕТСКИХ ПОДРОСТКОВ НА ГОРОДСКОМ ТРАНСПОРТЕ¹

Аннотация. В процессе социализации город предоставляет каждому человеку потенциально широкие возможности выбора. Но в зависимости от социально-культурных, половозрастных и индивидуальных особенностей человека существенно различается и то, как он использует эти предоставленные возможности. Эта активная, творческая позиция может проявляться и в неоднозначных поступках-шалостях, порицаемом взрослыми поведении. Цель статьи – проанализировать исторические корни этого порицаемого поведения, реконструировать сами процессы, механизмы детских и подростковых шалостей.

Материалы и методы: использовались системный, культурологический и историко-цивилизационный подходы; анализировались отечественные периодические издания 20–60 гг. XX в. (газеты «Пионерская правда», «Учительская газета», журналы «Вожатый», «Новый Робинзон»).

Результаты исследования. В статье представлены результаты социально-педагогической реконструкции детских шалостей советских подростков на городском транспорте. Также проанализирована систематическая работа разных властных и общественных инстанций по борьбе с детским травматизмом на улицах, которая велась на протяжении нескольких десятилетий.

Обсуждение и заключение. Научная новизна и теоретическая значимость статьи заключаются в том, что на основе анализа отечественных периодических изданий 20–60 гг. XX в. реконструированы механизмы детских и подростковых шалостей, проанализирована работа разных инстанций по борьбе с детским травматизмом в 1920–1960-е гг.

Практическая значимость статьи состоит в изучении неоднозначных поступков-шалостей, которые сохраняются в современной детской и подростковой субкультуре (например, так называемый «зацепинг»).

Статья может быть полезна преподавателям высшей и средней школы, работающим над решением идентичных проблем, а также всем интересующимся историей отечественной повседневности XX в.

Ключевые слова: социально-педагогическая реконструкция повседневности советских школьников, детские шалости на городском транспорте.

С наступлением подросткового возраста в поведении ребенка появляются новые тенденции – начинается очередная фаза освоения улицы, города, общественного транспорта, которую М. В. Осорина называет экспериментально-творческой. На этой стадии явно заметно желание ребенка к экспериментированию. Ребенок уже достаточно приспособлен, чтобы больше не

приспосабливаться. Это новая ступень его взаимоотношений с миром, которая проявляется в разных форматах, но все они имеют в себе нечто общее – желание быть активной личностью, любознательной и самостоятельно распоряжающейся доступными ей средствами передвижения в своих целях. «Не куда меня повезут, а куда я поеду» [11, с. 195]. Эта активная

¹ Исследование осуществляется при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00890а.

и творческая позиция может проявляться и в неоднозначных поступках-шалостях, порицаемом взрослыми поведением – нарушении правил уличного движения, «цеплянии» за транспортные средства (то, что сейчас в молодежном жаргоне называют «зацепинг»). Но корни этого порицаемого поведения берут начало в XX в. Мы придерживаем предложенное Б. В. Куприяновым определение шалости как поступка, включающего нарушение установленных правил, комфорта других лиц, провокацию с целью испытать яркие эмоциональные переживания (позабавиться, посмеяться над другими) [7]. Детская шалость имеет много общего с розыгрышем-шуткой с целью одурачить кого-либо, поставить кого-либо в глупое, смешное положение. Необходимо согласиться и с мыслью Б. В. Куприянова о том, что сам уклад школьной жизни зачастую враждебен детским шалостям (особенно это было характерно для дореволюционной гимназии, советской школы конца 1940 – начала 1950-х гг.) [7]. Но в ином, менее регламентированном уличном пространстве социализации детей и подростков не все так очевидно. И именно о шалостях в этой среде встречаются регулярные упоминания на страницах детских газет и журналов, педагогической периодике.

Среди городской молодежи модно было заскакивать в трамвай на ходу. Трамвай был тихоходным транспортом, особенно на поворотах, и имел постоянно открытые двери, по бокам которых находились длинные деревянные ручки. Все это не могло не соблазнять детей. «Как было удобно сойти, когда захочется, а как приятно вскочить на ходу! Разбег, прыжок, вы вскочили одной ногой на ступеньку, схватились за ручку и летите, уносимые трамваем, а под ногами булыжник или асфальт сливаются в едином потоке» [1, с. 51].

В рассказе Е. Иванова, опубликованном в ленинградском детском журнале «Новый Робинзон», точно описываются детские

«набеги» на городской транспорт и мотивация такого поведения [4, с. 1]:

Как занюют в нос фабричные гудки; засуетится улица, заспешат с работ по домам, – тут-то, в суете, в суতোлке – и налетай! Едет ломовой – так на ломового.

– Легковой – так на легкового. А нет лучше, как на трамвай!

На легкового налет – что? – Плевое дело: скок на ось под кузов и поезжай буржуем на резинках; не достать туда с козел-то, не отхлестнуться.

С ломовым – шутки плохи: сунься только – вожжей влепит без промаха...

Эх, любезное дело – трамвай!

Летит на мост, звонит, а ты сзади – раз! – и за колбасу... Ногами на буфер и влип в зад прицепки... И-и-их! как летит, хлещет под тобой мостовая!..

А кто-налетчики-то?

Да кто! – Всем двором, всем 44 номером...

К сожалению, такие смелые поступки нередко стоили шалунам ног. В конце 1920-х гг. ежемесячно в хирургические отделения больниц Москвы из-за шалостей на транспорте попадали дети. В первом номере «Пионерской правды» за 1928 г. Управление Московских железных дорог обратилось к подросткам города: «Ребята, держась за “кишку” трамвая, начинают выделывать всякие фокусы, это увеличивает опасность. Веселое путешествие на трамвайной кишке чревато последствиями!»

Что означает трамвайная «кишка» или «колбаса» (это понятие часто встречалось в городском жаргоне Петрограда-Ленинграда)? «В трамваях старой конструкции сзади был небольшой шланг, в котором монтировалась электрическая и пневматическая проводка на случай подсоединения к следующему вагону; когда вагон шёл последним, шланг закреплялся в загнутом виде» [2, с. 7]. Вот на этой-то «колбасе» (вернее, не на ней, а держась за неё) катались недисциплинированные городские

шалуны в первой половине XX в.

Транспортные службы Москвы, других больших городов в 1920-е гг. были озабочены и другими, более серьезными проступками подростков. Во-первых, часто встречалось «срезание кишки и похищение медных частей, находящихся под ней». Медь перепродавалась. Такой путь легкой наживы соблазнял подростков из неблагополучных семей. Во-вторых, были частые случаи вандализма: «Сидеть на кишке, бездельничая, молодым и жизнерадостным “путешественникам” скучно. Нож, гвоздь или кусок острой жести – и все готово». Каждую ночь, как отмечается в том же обращении 1928 г., рабочие трамвайного депо регулярно ликвидировали последствия таких «катаний» [12, с. 4].

Распространенным видом уличной шалости было цепляние и за автомобили. В «Пионерской правде» 1930–1940-х гг. печатались очерки и заметки, предупреждавшие об опасностях шалостей на городском транспорте. Московские врачи-хирурги писали о случае, когда мальчик, цепляясь за машины, остался без ноги: «Такие случаи в Москве бывают очень часто. Подумайте, ребята, у вас есть самое дорогое для человека – жизнь. Как много прекрасных подвигов вы можете совершить, какие прекрасные профессии ожидают вас впереди! Всего этого вы лишаетесь из-за сомнительного удовольствия повисеть за автомашиной и прокатиться на трамвайном буфере [3, с. 4]. В большом очерке «Вызов № 17-80. Из записной книжки врача», подписанном «доктор Червонский», также рассказывается об «ухарстве» шаловливого мальчика, который стал инвалидом: желая покрасоваться перед товарищем, подросток решил соскочить на ходу с трамвая, но зацепился ногой за подножку [15, с. 4]. Кстати, в 1930 – начале 1950-х гг. слова «ухарь», «ухарство» довольно часто употреблялось как синоним понятиям «шалун», «шалость» и имели ярко выраженный неодобренный оттенок.

Своеобразной зимней «разновидностью» цепляния за транспортное средство было использование коньков. В письме водителя П. А. Костомарова описывается технология подобной шалости: «Надев коньки, вооружившись длинными железными крючками, мальчики набрасываются на проходящие машины». Шофер приводит трагический пример: его знакомый подросток с группой ровесников прицепился за грузовик. Машина была нагружена дубовыми досками, одна из которых, соскользнув на повороте, ударила мальчика по голове. В письме предлагается «вести самую решительную борьбу с хулиганством на улицах, мешающим уличному движению». Советовалось задерживать таких подростков, отправлять в милицию, отбирать коньки, сообщать в школу, в пионерскую организацию [6, с. 1]. Но горькие примеры, угрозы серьезных взысканий не могли отвести городскую детвору и молодежь от того, что вошло в привычку.

Практически все годы советской власти продолжалась систематическая работа разных инстанций по борьбе с детским травматизмом на улицах. В годы Великой Отечественной войны органы милиции, в частности отдел регулирования уличного движения (ОРУД), продолжали проводить профилактическую работу среди подростков. Были выпущены грамофонные пластинки для прослушивания во время классных часов. На трех выпусках пластинок были записаны тексты в исполнении диктора Всесоюзного радиокomiteта Ю. Левитана «Мнимые герои», «Жертвы собственной неосторожности» и фельетон главного редактора журнала «Крокодил» Г. Рыклина «Молодец-удалец».

Кроме того, как сообщалось в «Учительской газете», было отпечатано полмиллиона различных «иллюстрированных листовок» для детей [8, с. 4].

В конце 1950-х – 1960-е гг. официальные инстанции постепенно начали отходить от жестких ограничительных мер и прямо-

го устрашения в пропаганде соблюдения правил дорожного движения. Конечно, в репортажах, обращениях должностных лиц по-прежнему упоминаются трагические случаи, регулярно происходящие на городских улицах всего СССР. Но теперь ставилась задача не просто бороться с шалостями, а направить энергию подрастающего поколения в рамки официальных игровых мероприятий, общественно-полезной деятельности. Во дворе школы № 151 Ленинградского района Москвы была специально оборудована «Площадка безопасности движения». Там ребята играли. Они поочередно бывали «регулирущиками», «пешеходами», «водителями». «Регулирушки» переключали «светофоры», «пешеходы» переходили «улицу» по специальным дорожкам. С тех, кто нарушил правила, взимался «штраф». На занятиях нередко присутствовали сотрудники ОРУДа.

В Москве на Новопесчаной улице работала Первая детская автомобильная трасса – прообраз позднейших картодромов, организованная ребятами под руководством писателя Л. В. Бермана. Это была автомобильная линия, которую полностью обслуживали ребята 11–15 лет. Под руководством квалифицированных взрослых специалистов они учились водить машины

и регулировали движение на маршруте. Школьники несли патрульную службу на своей трассе, следя за тем, чтобы не было игр на мостовой. Подобный маршрут был создан также в Казани [13, с. 46].

С 1967 г. при активной поддержке Госавтоинспекции началась игра-викторина «Светофор». Газета «Пионерская правда» регулярно публиковала вопросы и задания к каждому туру игры, информируя о победителях [10, с. 1]. «Светофор» стал основой для массового движения юных инспекторов движения (ЮИД), развернувшегося в СССР в 1970-е гг.

Таким образом, можно согласиться с А. В. Мудриком, что в процессе социализации детей, подростков, юношей город предоставляет каждому потенциально широкие возможности выбора кругов общения, системы ценностей, стиля жизни, а следовательно, и возможностей самореализации и самоутверждения [9]. Другое дело, что в зависимости от типа города, его специфических особенностей, того района, в котором живет человек, эти возможности существенно различаются. В зависимости от социально-культурных, половозрастных и индивидуальных особенностей человека существенно различается и то, как он использует предоставленные городом возможности.

Библиографический список

1. Андреевский Г. В. Повседневная жизнь Москвы в сталинскую эпоху. 1920–1930-е гг. – М.: Молодая гвардия, 2008. – 557 с.
2. Герман Ю. П. Вот как это было. – М.: Детская литература, 1978. – 80 с.
3. Гефт С. М., Соколов И. К., Лебедева Т. С. Письмо врачей // Пионерская правда. – 1940. – № 29, 28 февраля. – С. 4.
4. Иванов Е. Митька Четыркин // Новый Робинзон. – 1925. – № 11. – С. 1–12.
5. Козлов В. А., Семенова Е. А. Социология детства (Обзор социолого-педагогических обследований 20-х годов) // Школа и мир культуры этносов: Ученые записки института национальных проблем образования. Вып. 1. – М., 1993. – С. 42–79.
6. Костомаров П. А. У таких ребят отнимать коньки // Пионерская правда. – 1940. – № 22, 14 февраля. – С. 1.
7. Куприянов Б. В. Адреналин детской шалости // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Выпуск 4 (20). – С. 2–14.
8. Московский ОРУД – школьникам // Учительская газета. – 1943. – № 42, 13 октября. – С. 4.
9. Мудрик А. В. Город как фактор социализации подрастающих поколений // Известия РАО. – 2001. – № 1. – С. 54–58.
10. Начинаем игру-викторину «Светофор» //

- Пионерская правда. – 1967. – № 101, 19 декабря. – С. 1.
11. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
12. *Путешествие на «кишке».* Из постановления Упр. Моск. гор. жел. дорог // Пионерская правда. – 1928. – № 1, 4 января. – С. 4.
13. *Столяров Ю., Анисимов А., Берман Л.* Внимание... На мостовой дети // Вожатый. – 1960. – № 6. – С. 46–47.
14. *Толстых Н. Н., Прихожан А. М.* Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2016. – 406 с.
15. *Червонский, доктор.* Вызов № 17-80 // Пионерская правда. – 1940. – № 89, 4 июля. – С. 4.

Поступила в редакцию 29.08.2018

Kudryashev Aleksey Valerievich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, kud.al@mail.ru, ORCID 0000-0003-0338-2940, Moscow

CHILDISH PRANKS OF SOVIET TEENAGERS BY PUBLIC TRANSPORT¹

Abstract. The article presents the results of socio-pedagogical reconstruction of children's pranks of Soviet teenagers on public transport. As a method of research, the analysis of domestic periodicals of 20-60 years of the twentieth century (Newspapers "Pionerskaya Pravda", "Uchitel'skaya gazeta", magazines "Vogatyiy", "New Robinson").

Keywords: social and pedagogical reconstruction of everyday life of Soviet schoolchildren, children's pranks on public transport.

References

1. Andreevsky, G. V., 2008. Everyday life of Moscow in the Stalin era. The 1920s–1930s. Moscow: Molodaya Gvardiya Publ., 557 p. (In Russ).
2. Herman, Yu. P., 1978. That's how it was. Moscow: Children's literature Publ., 80 p. (In Russ).
3. Get, S. M., Sokolov, I. K., Lebedeva, T. S. 1940. Letter to physicians. Pioneer truth, 29, February 28th, p. 4. (In Russ).
4. Ivanov, E., 1925. Mitka Chetyrkin. New Robinson, 11, pp. 1–12. (In Russ).
5. Kozlov, V. A., Semenova, E. A., 1993. Sociology of childhood (Review of sociological and pedagogical surveys of the 20s). School and the world of culture of ethnic groups. Scientific notes of the Institute of national problems of education, 1. Moscow, pp. 42–79. (In Russ).
6. Kostomarov, P. A., 1940. Take away skates from such guys. Pioneer truth, 22, February 14th, p. 1. (In Russ).
7. Kupriyanov, B. V., 2017. Adrenaline of children's prank. Continuous education: XXI century, 4 (20), pp. 2–14. (In Russ).
8. Moscow HORDE-students. Teacher's newspaper, 1943, 42, October 13th, p. 4. (In Russ).
9. Mudrik, A. V., 2001. Of the City as a factor of socialization of the rising generation. News RAE, 1, pp. 54–58. (In Russ).
10. We begin the game-quiz "traffic Light". Pioneer truth, 1967, 101, December 19th, p. 1 (In Russ).
11. Osorina, M. V., 2009. The Secret world of children in the space of the world of adults, 4th ed. St. Petersburg: Peter Publ., 304 p. (In Russ).
12. A trip to "the gut". Pioneer truth, 1928, 1, January 4th, p. 4. (In Russ).

¹ The study was undertaken with the financial support of RFFI, project № 18-013-00890a.

13. Stolyarov, Yu., Anisimov, A., Berman, L., 1960. Attention... On the pavement children. Counselor, 6, pp. 46–47. (In Russ).
14. Tolstykh, N. N., Parishioners, A. M., 2016. Psychology of adolescence: tutorial and workshop for undergraduate academic. Moscow: Yurayt Publ., 406 p. (In Russ).
15. Chervonsky, doctor, 1940. Challenge no. 17–80. Pioneer truth, 89, The 4th of July, p. 4. (In Russ).

Submitted 29.08.2018

Поселягина Лариса Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики, Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП), Livnevy@mail.ru, ORCID 0000-0001-9251-5201, Казань

ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Проблема и цель. В статье обоснованы условия эстетического образования на основе интеграции историко-педагогического и социально-ориентированного подходов.

Цель статьи – выявить и обосновать частные тенденции развития эстетической культуры современных школьников на занятиях гуманитарного цикла.

Методология. Исследование проводилось на основе учета положительных тенденций развития эстетической культуры обучающихся в интеграции с общественной значимостью подготовки подрастающего поколения. Было определено, что эстетический идеал представляет всесторонне развитый человек, активный общественный деятель; гимназическое образование носит гуманистическую направленность, человечность в отношении ко всем субъектам образовательного процесса; непрерывное развитие эстетической культуры обучающихся, родителей, педагога; организация досуга воспитанников средствами искусств: изобразительного искусства, музыки, театра, хореографии и т. д.; изучение русского, французского, немецкого, латинского, древнегреческого языков, истории отечества, литературы, эстетики должно основываться на историческом контексте, включении в эстетическую среду; выбор методов обучения и воспитания основывается на принципах природосообразности и наглядности. Определены критерии уровня развития познавательных универсальных учебных действий (УУД) младших школьников: отличается прилежанием к учению; проявляет интерес к предмету; на уроках активен; задаёт вопросы, стремится на них ответить; интерес направлен на объект изучения; проявляет любознательность; самостоятельно выполняет задания учителя; проявляет устойчивость волевых стремлений. Рассмотрены условия применения проблемных ситуаций на уроках русского языка в начальной школе. Аргументированы методы активизации учащихся с учетом цели развития эстетической культуры: сочинение по картине; сочинение с грамматическим заданием; творческая работа с элементами сравнительной характеристики; сочинение-миниатюра; написание сказки, применение занимательного материала. Выявлены критерии уровней развития эстетической культуры воспитанников: потребностно-мотивационный, познавательный, эмоционально-оценочный, деятельностный. На основе исследования был разработан и проводился курс «Развитие эстетической культуры обучающихся средствами искусства, трудовой деятельности, природы, общения, окружающей среды».

В заключении представлены результаты: определена динамика развития эстетической культуры обучающихся. Выявлена прямая связь между развитием познавательной и эстетической сферы.

Ключевые слова: историко-педагогический подход, социально-ориентированный подход, познавательная и эстетическая сферы.

Постановка задачи. Современное состояние российского общества в экономической, социальной, политической сферах напрямую связано с необходимостью расширения высокой духовности, толерантности, нравственной, эстетической культуры. В настоящее время система образования в России характеризуется частой сменой целей, ориентиров развития обучающихся. Важно, чтобы заимство-

вание зарубежного опыта основывалось на богатейших отечественных традициях воспитания обучающихся [10]. При этом мы рассматриваем современную школу во взаимодействии с учреждениями культуры, общественными организациями, исследовательскими институтами, производством, экономикой, бизнесом и т. д. с целью социальной интеграции урочной и внеурочной, воспитательной, художественной, будущей профессиональной, проектной, научно-исследовательской деятельности учащихся.

Научная экспозиция, введение в проблему. Значимыми в обосновании стратегии исследования явились работы, связанные с историческими аспектами развития сознания (и в том числе эстетического), вопросами философии и методологии образования в контексте эстетического развития личности (А. Г. Асмолов, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. С. Библер, А. В. Брушлинский, А. И. Буров, Л. С. Выготский, М. С. Каган, Д. С. Лихачев, Г. В. Мухаметзянова, Г. А. Петрова, Л. П. Печко и др.). Мы основывались на интеграции историко-педагогического и социально-ориентированного подходов. Особенности проведения историко-педагогических исследований: анализ комплексных тенденций развития образования в контексте всемирного образовательного пространства; учет положительных тенденций в педагогике; изучение нравственной ценности для развития личности в социуме историко-педагогических исследований; изучение влияния российской эстетики и эстетики российского зарубежья на школьное образование. Опора на методологическую базу придает учебному процессу фундаментальность, является связующей нитью во всем многообразии представленных технологий обучения. Разработке методов диагностики уровней эстетической культуры воспитанников предшествует формулирование общего методологического подхода, который и определяет целевую направленность учебного

процесса. Диагностику уровней развития эстетической культуры обучающихся мы проводили с позиций социально-ориентированного, историко-педагогического, эстетико-педагогического подходов. Социально-ориентированный подход в эстетическом образовании исходит из требования основываться на общественной значимости подготовки подрастающего поколения [3; 4]. Историко-педагогический подход предполагает рассмотрение эстетического развития обучающихся в России как процесса; изучение изменений во времени структурных компонентов системы, их переход на новый уровень под влиянием внешних и внутренних факторов. Эстетико-педагогический подход основывается на изучении категорий эстетики и анализе их применения в системе эстетического воспитания учащихся.

Необходимым условием общего и эстетического развития личности является эстетическое воспитание. В процессе эстетического воспитания происходит развитие эстетической культуры личности. Именно цель развития эстетической культуры личности являлась определяющей при формулировании целей, отборе содержания образования, выборе методов обучения, во многом определяла жизненные приоритеты, уровень культуры, творческую направленность деятельности воспитанников [6; 9]. Эстетическая культура личности представляет целостное единство эстетического сознания и эстетической деятельности. Эстетическое сознание включает в себя эстетическое восприятие, эстетические чувства, эстетический вкус, интересы, потребности, идеал и т. д. Эстетическая деятельность подразумевает: эстетический аспект всех видов деятельности воспитанников; исполнение или создание произведений искусства или других эстетически значимых ценностей; творческую деятельность. Цель развития эстетической культуры личности достигается в условиях функционирования системы эстетического

воспитания. Диагностику уровней развития эстетической культуры личности мы проводили по следующим критериям: потребностно-мотивационный, познавательный, эмоционально-оценочный, деятельностный [2].

Исследовательская часть. Результаты нашего исследования нашли отражение в проведении курсов повышения квалификации учителей общеобразовательных учреждений «Развитие эстетической культуры обучающихся средствами искусства, трудовой деятельности, природы, общения, окружающей среды» (Омская гуманитарная академия, 2013–2016), «Психология искусства» (Академия социального образования (КСЮИ), 2008–2013), мастер-классов, серии научно-практических семинаров, круглых столов для учителей общеобразовательных учреждений и студентов педагогических факультетов. Основные положения научного исследования были представлены в публикациях, обсуждены на заседаниях кафедры педагогики и педагогической психологии Академии социального образования (КСЮИ), кафедры педагогики, психологии и социальной работы Омской гуманитарной академии, кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета, кафедры педагогической психологии и педагогики Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП), методического объединения учителей русского языка и литературы Кировского района г. Казани, МБУДО «Центр дополнительного образования детей «Заречье» Кировского района» г. Казани, в Городском центре медико-социальной реабилитации г. Казани. Исследование выполнялось при поддержке Инвестиционно-венчурного фонда «50 лучших инновационных идей» (2012).

Анализ системы эстетического развития обучающихся на основе интеграции историко-педагогического и социально-ориентированного подходов проводится

с учетом условий:

- воспитание личности обучающегося является средством его духовного развития;
- эстетический идеал – всесторонне развитый человек, активный общественный деятель;
- гимназическое образование носит гуманистическую направленность;
- осуществляется развитие эстетической культуры обучающихся, родителей, педагога;
- организация досуга воспитанников происходит средствами искусств: изобразительного искусства, музыки, театра, хореографии и т. д.;
- большое внимание уделяется изучению русского, французского, немецкого, латинского, древнегреческого языков, истории отечества, литературы, эстетики;
- выбор методов обучения и воспитания основывается на принципах природосообразности, наглядности, красоты [8] (Г. А. Петрова, Л. П. Печко, Л. В. Школяр и др.).

В нашем исследовании мы выбрали для изучения цикл гуманитарных дисциплин. Основой формирования и развития мышления, интеллектуальных способностей учащихся, навыков самостоятельной учебной деятельности является изучение языков. Так, русский язык как школьный предмет выполняет особую функцию, являясь не только объектом изучения, но и средством обучения всем школьным дисциплинам. Учебный предмет «Русский язык» обеспечивает формирование личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных действий. Работа с текстом открывает возможности для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей. Ориентация в морфологической и синтаксической структуре языка и усвоение правил строения слова и предложения, графической формы букв обеспечивают развитие знаково-символических действий – замещения (например,

звука буквой), моделирования (например, состава слова путём составления схемы) и преобразования модели (видоизменения слова).

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Белоусовская ОШ» д. Белоусовка Омской области, участвовали ученики 3-го класса в количестве восьми человек, обучающиеся по программе «Школа России» (исследование провела О. И. Костюк). Для осуществления педагогической диагностики уровня развития познавательных УУД младших школьников был разработан критериальный аппарат. Выявлены следующие критерии: отличается прилежанием к учению; проявляет интерес к предмету; на уроках активен; задаёт вопросы, стремится на них ответить; интерес направлен на объект изучения; проявляет любознательность; самостоятельно выполняет задания учителя; проявляет устойчивость волевых стремлений.

Изучение особенностей познавательного развития младших школьников позволяет условно разделить их по уровню развития этого качества на три группы. К первой группе относятся хорошо успевающие дети. Учение их увлекает, потому что в процессе познания совершенствуются знания. Они хорошо владеют учебным материалом в пределах программы, а зачастую и сами интересуются сущностью того или иного события. В своих ответах дети обнаруживают глубокие знания, способность уточнить, дополнить ответы товарищей. Для таких школьников характерна творческая активность. В процессе познания они сосредоточены, внимательны, знакомство с новым вызывает у них оживление, удовлетворение, радость, что проявляется во внешней активности. Эти дети увлекаются чтением, слушают и смотрят телепередачи, участвуют в кружках, занимаются художественным творчеством.

Дети, относящиеся ко второй группе, также хорошо успевают. Они с интересом ходят в школу, хорошо усваивают учебный

материал, предусмотренный программой, часто задают вопросы для выяснения того или иного факта, но глубина их интересует не всегда. Знакомство с новым вызывает у них оживление и внешняя активность в основном высокая. Читают дети эпизодически, участвуют в работе кружков, занимаются художественным творчеством, но не целенаправленно, не проявляют особых усилий, если теряют интерес к избранной деятельности.

Дети третьей группы учатся, как правило, по принуждению. У младших школьников этой группы знания несистематические, ответы могут быть хорошими, но посредственными и неудовлетворительными. Все задания их мало интересуют, поэтому вопросы они задают редко, стараясь выполнять задания по готовому плану. Только интересный, занимательный материал может вызвать у них оживление. Для таких школьников характерно неустойчивое внимание. Они мало и без особого желания занимаются художественным творчеством или посещают занятия в кружках. Свободная познавательная деятельность этих детей нецеленаправленна.

Высокий уровень – 6–8 баллов: высокое познавательное развитие; увлечённый процесс самостоятельной деятельности, стремление к преодолению трудностей. Средний уровень – 3–5 баллов: познавательное развитие, требующее побуждений учителя; зависимость самостоятельной деятельности от ситуации; преодоление трудностей с помощью других, ожидание помощи. Низкий уровень – 0–2 балла: познавательная инертность; мнимая самостоятельность действий; полная бездеятельность при затруднениях.

Изучив данные, полученные в ходе наблюдения, можно сделать следующий вывод: в классе обучающихся с высоким уровнем – 25 %, со средним уровнем – 38 %, с низким уровнем – 37 %.

Из диагностики уровня познавательного развития младших школьников на уроках

русского языка следует, что необходимо применять такие способы работы с детьми, которые будут способствовать её активизации. После проведения констатирующего эксперимента уровень познавательного развития на уроках русского языка был на недостаточно высоком уровне. Поэтому мы разработали комплекс заданий с применением проблемных ситуаций, занимательного материала, творческих заданий, которые способствуют развитию познавательной деятельности, а также провели открытый урок по русскому языку на тему «Непроизносимые согласные в корне слова». В настоящее время познавательное, эстетическое, коммуникативное развитие обучающихся часто организуется в условиях решения проблемной ситуации [7]. В начальной школе ученики ещё не в силах самостоятельно решать проблемные задачи, поэтому учитель показывает путь исследования проблемы, излагая её решение от начала до конца. И хотя ученики являются лишь наблюдателями размышлений, они получают хороший урок разрешения познавательных затруднений. Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение ученика, появляющееся в случае, когда он знает, как объяснить возникшую проблему, но в действительности не может достичь цели известным ему способом. Это побуждает ученика искать новый способ объяснения.

При изучении темы «Род имён существительных» детям предлагается определить род существительных: окно, столы, дверь, книга, пенал, деревья, ребята. Когда учащиеся дойдут до слова «ребята», возникает проблемная ситуация. Как определить род? Можно ли поставить это слово в единственное число? Значит, какой вывод можем сделать? (существительные, которые употребляются только во множественном числе, рода не имеют). Познавательная потребность возникает у младшего школьника в том случае, если достичь цели с помощью известных ему способов

действительно невозможно. При формировании знаний дифференцированная работа используется в комплексе с фронтальной. Применяются дифференцированно-групповые формы работы на уроках русского языка [1]. Работа организуется следующим образом. Преподаватель сначала излагает материал всем. Затем ученикам первой (с высшими возможностями), второй групп (с высокими возможностями) предлагает работать с другими источниками знаний, а с учащимися третьей (со средними учебными возможностями), четвёртой (с низкими возможностями) групп разбирает материал вторично, уточняя отдельные моменты, ещё раз аргументируя основные положения. На этом этапе учащиеся со средними и низкими учебными возможностями, отвечая на вопросы учителя, систематизируют знания. Для них обычно воспроизводящая деятельность вместе со всеми малоэффективна. Работа же над дополнительными источниками обогащает их знания, эффективно способствует формированию умений и навыков.

С целью развития познавательной деятельности мы применяли следующие виды работ творческого характера: сочинение по картине; сочинение с грамматическим заданием; творческая работа с элементами сравнительной характеристики; сочинение-миниатюра; написание сказки. В качестве примера творческой работы приведём сочинение-миниатюру на тему «Вестник весны» учащейся В.: «Скворец – это красивая птица. Его перья переливаются на солнце разными цветами. Скворцы, как и другие птицы, выют гнёзда. Но больше всего им нравится жизнь в скворечниках. Скворец не только красив, но и умён. Он может передразнивать собаку. Скворцы – очень полезные птицы. Они истребляют за лето большое количество вредных насекомых».

Учащаяся В. написала сочинение хорошо. Описание получилось кратким и точным, прилагательные употреблялись уместно, без излишеств, но в тексте

присутствует лексический повтор слова «скворец». Над этим нужно ещё работать. В целом ребята с заданием справились. Разновидностью творческой работы является сочинение с элементами сравнительной характеристики, с элементами описания. В ходе эксперимента были проведены такие работы. Перед написанием сочинений проводилась большая подготовительная работа. Дети наблюдали за изменениями природы весной, сравнивали описание весны в произведениях разных авторов, характеризовали с помощью прилагательных состояние природы ранней и поздней весной. Первой работой с элементами описания и сравнительной характеристикой было написание сочинения-миниатюры «Деревья весной». На экскурсиях дети рассматривали деревья, сравнивали их ранней и поздней весной. На уроках русского языка они написали сочинения. Приведём примеры некоторых работ.

Из сочинения учащегося Д.: «Ранней весной просыпаются деревья от долгого зимнего сна. Они оживают, тянутся к теплу каждой веточкой. Яркое солнце согревает их. Смолистые почки набухают. Чуть позднее появляются клейкие зелёные листочки». А это строки из сочинения учащейся Л.: «К концу весны на деревьях появились молоденькие листочки. Они нежно-зелёные, пахучие. Майские деревья стоят, словно в зелёной дымке».

При выполнении следующей работы от детей требовался ещё более творческий подход. Ребята писали сочинение на тему «Разная весна». Сравнивались ранняя и поздняя весна. Отрывок из сочинения учащейся Д.: «Сияет ласковое солнце. Оно светит так ярко, что даже слепит глаза. На дороге снег уже побурел, смешался с землёй. От солнечного тепла он начал таять и оседать. С крыш капает звонкая капель, как весёлые нотки...». Совсем другое описание у учащегося С.: «Стоят тёплые ясные дни. Показалась зелёная травка. Деревья оделись в молодую листву. Стройные

берёзки украсили свой наряд золотыми серёжками...».

Ученики точно подметили изменения в природе в разные периоды весны и описали их в своих сочинениях. Они использовали эпитеты, сравнения для построения ярких предложений. Передали с помощью выразительных средств свое отношение, эстетическое чувство, радость от прихода весны после долгой зимы.

Творческие работы служат не только цели овладения учебным материалом, но и цели повышения активности и самостоятельности учащихся, развития у них творческого подхода к решению конкретных вопросов, формированию познавательных интересов учащихся, развитию эстетической культуры. Проведённая работа по использованию на уроках творческих заданий показала, что учащиеся справились с написанием сочинения успешно. Ребята более красочно и полно описали действие картины. Они использовали эпитеты, составляли сложные предложения, замечали мелкие детали на картине. Сочинения были не перечислением изображённых художником предметов, а связным текстом. Исходя из этого, можно сказать, что использование творческих заданий укрепляет познавательный интерес школьников, создаёт базу для дальнейшего развития познавательной деятельности учащихся.

Одним из средств активизации познавательной деятельности является занимательный материал. Элементы занимательности вызывают у детей интерес к процессу познания, помогают им усвоить учебный материал. При использовании занимательности в процессе обучения следует учитывать степень трудности вопросов и заданий, индивидуальные особенности учащихся, их отношение к предмету, поэтому учителю нужно тщательно подходить к отбору занимательного материала.

На уроке закрепления темы «Имя прилагательное» используется схема. Школьники составили её вместе с учителем, отве-

чая на вопросы: Как вы считаете, что самое главное у дерева? (Корни). Там, где располагаются корни, мы и поместим название нашей темы. Куда поступают питательные вещества, влага корней? (В ствол). Что мы расположим вдоль ствола? (Что обозначает имя прилагательное, на какие вопросы отвечает). Как вы думаете, что можно расположить на ветках? (Как изменяется имя прилагательное). А на листочках? (Уточнения).

Далее шла работа с составленной схемой, учитель записывал примеры, которые предлагали дети, составляли вместе предложения, рассказы об имени прилагательном. Занимательный материал способствовал активизации познавательной деятельности, пробудил интерес к работе. С большим интересом выполняют ученики такие занимательные задания, как загадывание кроссвордов. К занимательному материалу относится и дидактическая игра, которая повышает познавательное развитие школьников, они становятся более заинтересованными в процессе обучения, задают больше вопросов, пытаются на них ответить. Учащимся были предложены следующие игры: «Кто больше?» и «Найти слово». Ребята подобрали много интересных слов. Например, учащийся А. подобрал такие эпитеты к слову «улыбка»: загадочная, обворожительная, красивая. А учащаяся Е. иней увидела серебристым, сверкающим, пушистым. Игра «Найди слово»: к каждой паре слов подбираете такое прилагательное, которое с одним словом употребляется в прямом значении, а с другим – в переносном. Почти все ребята справились с заданием. У некоторых учащихся вызвали затруднения слова из первого столбика. Данный занимательный материал использовался на уроках закрепления темы «Имя прилагательное». Нужно отметить, что учащиеся выполняли задания активно, с увлечением, получали удовольствие от работы.

Результаты исследования. В заключение эксперимента для определения уровня

познавательной активности мы взяли ту же методику, что на констатирующем этапе: обучающихся с высоким уровнем развития – 38 %, со средним уровнем – 50 %, с низким уровнем – 12 %. По сравнению с данными, которые были получены в начале эксперимента, наблюдался рост познавательного развития. Экспериментальная работа показала, что повышенное внимание к способам развития познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка позволяет решить многие проблемы в интеллектуальной, эмоционально-волевой деятельности детей и их развитии.

Заключение. Проведенное нами исследование по диагностике уровней развития эстетической культуры воспитанников на примере технологии проблемного обучения позволило прийти к выводу, что диагностика развития обучающихся должна включать диагностику уровней развития эстетической культуры на основе потребностно-мотивационного, познавательного, эмоционально-оценочного, деятельностного критериев. Нами была выявлена взаимосвязь между познавательным развитием обучающихся в условиях проблемного обучения и эстетическим [5]. Дифференциация применительно к отдельным обучающимся учитывает наряду с уровнем развития познавательной сферы и уровень развития эстетической культуры. При определении уровней развития умственной сферы школьников проводится диагностика эстетического развития. Целенаправленная деятельность педагога по развитию познавательной деятельности учеников имеет эстетический аспект: применяются такие виды работ, как сочинение по картине; сочинение с грамматическим заданием; творческая работа с элементами сравнительной характеристики; сочинение-миниатюра; написание сказки. В процессе познавательной деятельности осуществляется и эстетическая деятельность: обучающиеся читают стихотворения, ис-

полняют песни, обращаются к произведениям изобразительного искусства и др. Таким образом, достигается цель гармо-

ничного развития личности с учетом эстетической составляющей.

Библиографический список

1. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности. – М.: Просвещение, 2007. – 640 с.
2. Петрова Г. А. Воспитание эстетической культуры будущих педагогов в условиях университетского образования: учеб.-метод. пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 152 с.
3. Поселягина Л. В. Вопросы эстетического воспитания в условиях женского образования России во второй половине XIX века // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2015. – № 2 (20). – С. 130–136.
4. Поселягина Л. В., Маврин С. А. Эстетическая культура как категория русской национальной педагогики: монография. – Омск: Изд-во ОмГА, 2016. – 164 с.
5. Роджерс Н. Фасилитация творчества // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 64–73.
6. Рождественский Б. П., Петрова Г. А. О художественном оформлении школы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1963. – 66 с.
7. Таранова М. В. Технология веб-квеста в условиях одарённости школьников при обучении их математике: проблемы, новые решения // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 63–70.
8. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.
9. Яфальян А. Ф. Эстетический образ как проект профессиональной жизни будущих педагогов // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 7. – С. 96–97.
10. Grath Mc. Simon Vocational Education and Training for Development: A Policy in Need of a Theory? [Электронный ресурс] // International Journal of Educational Development. – 2012. – Vol. 32, № 5. – P. 623–631. – URL: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno (дата обращения: 05.05.2018).

Поступила в редакцию 11.08.2018

Poselyagina Larisa Vyacheslavovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogical Psychology and Pedagogy, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML), Livnevyy@mail.ru, ORCID 0000-0001-9251-5201, Kazan

DIAGNOSTICS OF LEVELS OF DEVELOPMENT OF AESTHETIC CULTURE OF MODERN STUDENTS

Abstract. Problem and goal. The article substantiates the conditions of aesthetic education based on the integration of historical, pedagogical and social-oriented approaches. The purpose of the article is to identify and justify the main trends in the development of aesthetic education in the modern Russian school. Methodology. The study was conducted on the basis of taking into account the positive trends of aesthetic education in integration with the social significance of the training of the younger generation. It was determined that the education of the student is a means of personal development; aesthetic ideal is a fully developed person, an active public figure; gymnasium education is humanistic orientation, humanity in relation to all subjects of the educational process; continuous development of aesthetic culture of students, parents, teacher; the organization of leisure of pupils by means of arts: fine arts, music, theater, choreography, etc.; the study of Russian, French, German, Latin, ancient Greek languages, the history of the Fatherland, literature, aesthetics should be based on the historical context, the inclusion in the aesthetic environment; the choice of methods of training and education is based on the principles of naturalness and visibility.

Criteria of level of development of cognitive universal educational actions (UUD) of younger school students are defined: differs in diligence to the doctrine; shows interest in a subject; during the lessons he is emotionally active; asks questions, seeks to answer them; interest is directed to the object of study; shows curiosity; independently performs the tasks of the teacher; shows the stability of volitional aspirations. The conditions of productive activities, problem situations at the Russian language lessons in primary school. The methods of activation of cognitive, aesthetic sphere of students are reasoned: composition on a picture; composition with a grammatical task; creative work with elements of comparative characteristic; composition-miniature; writing a fairy tale, the use of entertaining material. The identified criteria of levels of development of aesthetic culture of pupils: the requirement of motivational, cognitive, emotional and evaluative, activity. On the basis of the research the course «Development of aesthetic culture of students by means of art, work, nature, communication, environment» was developed and conducted. In conclusion, the results are presented: the dynamics of the cognitive, aesthetic sphere of students. The direct connection between the development of cognitive and aesthetic sphere is revealed.

Keywords: historical, pedagogical and social-oriented approaches, cognitive and aesthetic sphere.

References

1. Mukhina, V. S., 2007. The Phenomenology of development and being of the individual. Moscow: Education Publ., 640 p. (In Russ.)
2. Petrova, G. A., 2009. Education of aesthetic culture of future teachers in the conditions of University education: studies.-method. a manual. Kazan: Center for innovative technologies Publ., 152 p. (In Russ.)
3. Poselyagina, L. V., 2015. The problems of aesthetic education in the conditions of women's education in Russia in the second half of the XIX century. Human Science: humanitarian studies, 2 (20), pp. 130–136. (In Russ.)
4. Poselyagina, L. V., Mavrin, S. A., 2016. Aesthetic culture as a category of Russian national pedagogy: monograph. Omsk: OmSA Publ., 164 p. (In Russ.)
5. Rogers, N., 2007. Facilitation of creativity. Questions of psychology, 6, pp. 64–73. (In Russ.)
6. Rozhdestvensky, B. P., Petrova, G. A., 1963. About Christmas decorating schools. Kazan: Kazan University Publ., 66 p. (In Russ.)
7. Taranova, M. V., 2015. Technology of web quest in the conditions of gifted students in teaching them mathematics: problems, new solutions. Siberian pedagogical journal, 4, pp. 63–70. (In Russ.)
8. Yakobson, P. M., 1964. Psychology of artistic perception. Moscow: Art Publ., 86 p. (In Russ.)
9. Yavalyan, A. F., 2008. Aesthetic way of life of future educators. Fundamental research, 7, pp. 96–97. (In Russ.)
10. Mc Grath, 2012. Simon Vocational Education and Training for Development: A Policy in Need of a Theory? International Journal of Educational Development, 32, 5, pp. 623–631 [online]. Available at: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno (accessed 05.05.2018).

Submitted 11.08.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1805.06

УДК 378+159.923

Ряписов Николай Александрович

Доктор экономических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН, проректор по учебной работе, Новосибирский государственный педагогический университет, ryapisov@ngs.ru, ORCID 0000-0003-2080-7840, Новосибирск

Старкова Марина Владимировна

Магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет, catch_my_letter@mail.ru, Новосибирск

МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования теоретических аспектов формирования мотивации обучающихся к учебной и профессиональной деятельности, рассмотрены понятие и структура мотивации учебной деятельности, проанализирована динамика изменения мотивации студентов к учебной и профессиональной деятельности, выявлена взаимосвязь трудоустройства выпускников педагогического вуза и формирование человеческого капитала. Проблема исследования заключается в определении мотивационных аспектов выбора профессиональных предпочтений обучающихся в процессе учебной деятельности. Эмпирический этап исследования выполнен на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». На основе результатов определения уровня мотивации обучающихся к профессиональной педагогической деятельности и выявления взаимосвязи личностных факторов и профессиональной мотивации студентов педагогического университета разработана модель управления уровнем мотивации обучающегося педагогического университета к учебной и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, деятельность, потребности, обучающиеся, трудоустройство, человеческий капитал, интерактивные методы обучения.

Актуальность проблемы. По данным ежегодного мониторинга о трудоустройстве выпускников [2] известно, что вузы выпускают на рынок труда специалистов, которые не спешат идти работать по профессии с их профилем обучения. Поэтому в настоящее время актуальна задача системы высшего образования – не только обеспечить студента необходимыми компетенциями, но и сформировать стремление к трудоустройству по профессии с помощью повышения их профессиональной мотивации. Это касается, конечно же, и системы высшего педагогического образования. Проблема исследования заключается в определении мотивационных аспектов

выбора профессиональных предпочтений обучающихся в процессе учебной деятельности. Актуальность проблемы обусловлена, с одной стороны, запросами рынка труда на высококвалифицированные кадры, имеющие высшее педагогическое образование, и, с другой стороны, слабым уровнем мотивации специалистов.

Цель статьи состоит в выявлении динамики уровня мотивации обучающегося педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности и построении механизмов управления этим процессом. В процессе исследования были поставлены и решены следующие задачи:

– исследовать структуру мотивации

учебной деятельности;

- изучить динамику изменения мотивации обучающихся к учебной и профессиональной деятельности;

- исследовать особенности трудоустройства выпускников педагогических вузов в контексте формирования человеческого капитала;

- установить уровень мотивации обучающихся к учебной и профессиональной деятельности;

- разработать модель управления уровнем мотивации обучающихся педагогических вузов к учебной и профессиональной деятельности.

Теоретический анализ проблемы. Методологическую основу работы составляют труды в области изучения учебной деятельности (В. Д. Шадриков, А. В. Карпов), классификации потребностей человека (А. Маслоу), формирования мотивации человека (Л. С. Выготский, Х. Хекхаузен), формирования мотивации обучающихся (А. Н. Леонтьев, А. А. Вербицкий, А. К. Маркова, Е. П. Ильин).

Результаты анализа теоретических аспектов формирования мотивации обучающихся к учебной и профессиональной деятельности позволили установить, что общепринятая структура мотивации учебной деятельности достаточно содержательно разработана советской психологической школой, например, в трудах А. Н. Леонтьева [9; 10], В. Д. Шадрикова [16; 17]. Однако в теории современной науки нет единого представления о структуре и компонентах мотивации учебной деятельности студентов [3; 11]. Так, одна группа ученых рассматривает мотивацию учебной деятельности как процесс, который необходимо изучать во временном отрезке, и считают, что он представляет динамичное образование, уровень которого изменяется под внутренними (профессионально значимыми, личностно значимыми) мотивами и внешними факторам. Другие – как систему, элементы которой представлены не

только потребностями и внутренними мотивационными предпосылками студента, но и его окружением (уровень образования родителей, материальная обеспеченность, место жительства и окончания общеобразовательного учреждения). Традиционно основными компонентами мотивационной сферы обучающегося, по А. Н. Леонтьеву, являются: цель обучения (процесс целенаправленного), смыслообразующие мотивы, побудительные факторы (положительные, отрицательные), мотивы-стимулы, полагаем, что Е. П. Ильин [7] справедливо включает в структуру мотивации также мотиваторы.

В результате исследования динамики изменения мотивации студентов к учебной и профессиональной деятельности [1; 8; 18] выявлено, что у индивида в момент поступления в вуз и в процессе обучения в университете формируются ожидания от его будущей профессиональной деятельности. Он оценивает сам процесс учебной деятельности, результат деятельности (привела ли данная деятельность к его цели обучения) и следствие деятельности (при достижении результата – получено ли удовлетворение). Если ожидание от профессиональной деятельности в момент прохождения педагогической практики у студента не оправдалось, то уровень мотивации к профессиональной деятельности обучающегося понижается (что соответствует практическим выводам «теории ожидания ценности» В. Врума [7]).

Особое внимание уделено изучению вопроса о трудоустройстве выпускников педагогических вузов и формировании человеческого капитала [13; 15]. Выявлены ключевые особенности рынка труда в сфере образования, которые напрямую влияют на выбор профессии среди абитуриентов: педагогическое образование ограничивает выбор альтернатив трудовой деятельности, на выбор профессии влияет также недостаточная значимость данной профессиональной деятельности в глазах общества [6].

Установлено, что если выпускник педа-

гогического университета трудоустраивается согласно профилю его обучения, то вклад в собственный человеческий капитал возрастает. Если же студент подошел неосознанно к выбору профессиональной деятельности, окончив высшее учебное заведение для статуса, и его будущая трудовая деятельность не имеет отношения к полученным знаниям, умениям и навыкам в вузе, то накопление человеческого капитала существенно замедляется.

Опытно-экспериментальный этап исследования. Эмпирическая часть исследования формирования мотивации обучающихся к учебной и профессиональной деятельности выполнялась с помощью следующих методов:

– статистический анализ данных о трудоустройстве выпускников ФГБОУ ВО «НГПУ» и факторов, которые повлияли на выбор вуза;

– экспертный опрос, направленный на выявление оценки уровня мотивации на профессиональную педагогическую деятельность молодых выпускников-педагогов ФГБОУ ВО «НГПУ»;

– анкетирование студентов 1, 2, 3, 4-го года обучения для определения мотивов, стимулов и факторов, обусловивших их выбор вуза и профиль обучения в момент поступления и в период обучения.

Статистический анализ данных о трудоустройстве выпускников «НГПУ» проведен на основе данных ежегодного мониторинга о трудоустройстве выпускников [12]. Как следует из данного источника, в период с 2012 по 2016 гг. меньше половины выпускников НГПУ планировали работать по профилю обучения. А после 2013 г., к сожалению, заметна тенденция снижения доли тех, кто трудоустраивается по получаемой профессии.

Изучение общественного мнения для оценки уровня профессиональной подготовки молодых специалистов выполнено с помощью опроса (методом углубленного интервью) директоров средних общеобра-

зовательных учреждений г. Новосибирска. Всего опрошено 50 руководителей образовательных организаций. База исследования была сформирована таким образом, чтобы в нее входили общеобразовательные учреждения из каждого района г. Новосибирска. Следует отметить, что, по данным центра трудоустройства выпускников, в выборку входили также учреждения, куда были трудоустроены выпускники вуза.

Были получены неоднозначные результаты. Респонденты отмечали, что современное поколение педагогов (около $\frac{3}{4}$ выпускников вуза) изменилось в лучшую сторону, так считают 36 % экспертов. Приводились следующие аргументы: молодые специалисты стали свободнее в своих мнениях и высказываниях; они более творчески подходят к образовательному процессу, применяя современные технологии; показывают хороший уровень подготовки к проведению уроков. Однако были и те, кто утверждал, что современный выпускник педвуза изменился в худшую сторону (16 %), а именно: молодой специалист избегает дополнительных нагрузок, не связанных с основной профессиональной деятельностью и не заложенных в должностные обязанности, скуден теоретический и практический опыт применения методик общения с детьми и их родителями.

Кроме того, руководители школ считают, что 46 % молодых специалистов мотивированы на работу в школе и мотивацией служит: микроклимат коллектива, оплата жилья государством (для иногородних работников), работа с детьми.

В рамках исследования был проведен опрос в форме группового анкетирования. В анкетировании приняли участие 1299 студентов, что составляет 87,7 % от статистической совокупности. Выборка была направлена на максимальный охват респондентов. Важно было сохранить состав испытуемых в процессе исследования, поэтому в 2013/2014 учебном году проводился опрос в группах студентов 1-го

и 3-го курсов, а в 2014/2015 году – соответственно 2-го и 4-го курса. В анкетировании приняли участие студенты бакалавриата, обучающиеся на очной форме по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Содержательная часть анкеты включала вопросы, касающиеся шести факторов, которые задавались респондентам на каждом этапе исследования. Дополнительные контрольные вопросы уточняли ответ респондентов на факторные (на каждом этапе исследования количество вопросов увеличивалось с 12 до 20). В анкете были предложены закрытые вопросы с одним вариантом ответа, дихомические вопросы (варианты ответов «да», «нет»), семантический дифференциал (вопросы, ответы на которые предполагаются в виде шкалы от 1 до 3).

Результаты опроса студентов были обработаны и проанализированы в программе IBM SPSS 21 и представлены в виде:

- 3 одномерных таблиц – частотный анализ;

- 3 двумерных таблиц – анализ сопряженности;

- 3 сегментных диаграмм;

- 20 столбчатых гистограмм.

Исследование показало, что студенты поступают в университет с романтическими представлениями о профессии, но к концу обучения эти мотивы вытесняются прагматическими и будущие педагоги стремятся найти материальную выгоду от профессиональной деятельности.

Наблюдается тенденция: рост числа студентов, которые отмечают, что на их выбор дальнейшего трудоустройства в наибольшей степени влияют материальные мотивы, они полагают, что работа в школе в значительной степени обеспечивает стабильное рабочее место и предоставление льгот (с 9,9 % на 1-м курсе до 23,6 % к 4-му курсу).

Уровень мотивации обучающихся повышается с момента поступления и до 2-го

курса (с 52,4 % до 57,8 %). На 3-м курсе отмечено снижение мотивации студентов (45,7 %). К 4-му курсу уровень мотивации выпускников повышается, но он недостаточен для сознательного принятия решения о трудоустройстве по профилю их обучения (52,1 %). Важно отметить, существенное снижение мотивации по показателю «Буду работать в школе и заниматься тем, что мне интересно (учить детей)» с первого курса ко второму (с 46,2 % до 28,7 % соответственно).

Проектная часть работы. На основании результатов проведенного исследования была разработана модель управления уровнем мотивации обучающегося педагогического вуза к профессиональной и учебной деятельности. В ней учтены установленные факторы и мотивы студентов на различных этапах обучения, причем на третьем курсе предлагается наибольшее количество инструментов воздействия на формирование у студентов стремления к трудоустройству по выбранной профессии.

Основой для предложенного инструментария в данной модели послужили работы Б. И. Федорова [14], доктора философских наук, которые были адаптированы для педагогического университета, а также работы А. А. Вербицкого, посвященные формированию мотивации студентов [3; 5].

Весь период обучения студента с 1-го по 4-й курс условно можно разделить на четыре этапа: начальный, переходный, основной и завершающий [4].

Адаптационный (начальный) этап характеризуется преобладанием некристаллизованной мотивации учения. От университета требуется сопровождение обучающегося в процессе адаптации в новой среде: освоение норм и правил учебного заведения, знакомство с коллективом, а для иногородних студентов еще и адаптация к жизни в новом городе и месте жительства (общежитии). Задача университета – помочь обучающимся первокурсникам в установлении внутрикollectивных свя-

зей. Поэтому для студентов 1-го курса в начале учебного года эффективно проведение внеурочных командообразующих занятий с помощью интерактивных методов обучения, например, тренинг. Это позволит создать условия для формирования новых мотивов обучения в педагогическом университете.

С целью формирования способности к сохранению мотива учения при наличии внешних разрушающихся факторов предложено применить метод обучения «лекция-визуализация» (с усиленным элементом наглядности). Лекторами будут выступать студенты 4-го курса, обучающиеся по этому же направлению подготовки и профилю обучения. Данный метод является объединяющим и создающим цикл «студент – первокурсник – слушатель и студент – выпускник – лектор».

На следующем этапе обучения (переходном) происходит становление познавательных мотивов учебной деятельности. Данный этап характеризуется окончательной кристаллизацией мотивации студента на профессиональную и учебную деятельность. Переходом от несформированной мотивации учения к ориентации на практичность составных элементов обучающего процесса.

Для формирования мотивации к учебной и профессиональной деятельности считаем эффективными проведение организованных встреч с учителями-предметниками – недавними выпускниками НГПУ. Темы сообщений на данных встречах должны отражать практический опыт работы педагогов: интересные истории из будней учителя-предметника, положительные моменты педагогической деятельности (стабильность работы в школе), повышение статуса профессии учителя в обществе (как относятся обучающие школы к учителю в начальной, средней и старшей школе), необходимость владеть глубокими познаниями в специальных дисциплинах в процессе работы.

С целью закрепления текущего уровня мотивации студентов к профессиональной деятельности необходимо привлекать студентов-второкурсников к педагогической практике у студентов-старшекурсников в качестве помощников.

Полагаем, что данные формы и методы обеспечат закрепление уровня мотивации обучающегося на профессиональную деятельность через следующие положительные факторы:

- возможность общения с детьми в процессе их обучения;
- возможность реализовать себя творчески в процессе обучения детей;
- возможность принадлежности к профессиональной группе учителей, подтверждая утверждение «учитель – благородная профессия».

Третий этап – профессионального выбора – характеризуется снижением влияния внешних стимулов и преобладанием познавательных мотивов. На 3-м курсе основным отрицательным фактором респонденты указали «Отсутствие навыка работы с обучающимися и их родителями в конфликтных ситуациях». Для снижения негативного влияния данного фактора полезно применять ролевые игры и тренинговые занятия, направленные на выработку умения действовать в нестандартных ситуациях.

Для формирования собственного видения у обучающегося (современного учителя) и формирования лично-значимых мотивов работы по профессии предлагается использовать дискуссионные методы обучения на семинарских занятиях. Например, лекции на тему «Образ профессии учителя в XXI веке», где студенты делятся на две подгруппы: первая (учитель – благородная профессия, сегодня), вторая (учитель – благородная профессия, вчера).

На данном этапе профессионального обучения студенты начинают рассматривать педагогическую деятельность, исходя не из романтических представлений, а праг-

матических. Для демонстрации материального благополучия от педагогической деятельности предлагается проведение лекции-конференции или панельной дискуссии, на которую в качестве лекторов или экспертов будут приглашены сотрудники министерства образования и науки, министерства труда и занятости, директор авторитетного общеобразовательного учреждения и т. д., которые раскроют перспективы педагогической деятельности в школе, различные аспекты социальной и материальной защищенности педагогов, стабильности педагогической профессии, востребованности учителей в сельских школах. Студенты, в свою очередь, зададут интересующие их вопросы.

На завершающем этапе обучения происходит вытеснение учебных мотивов прагматическими. Данный этап характерен поиском возможности определиться с конкретным местом работы еще до защиты выпускной квалификационной работы и получения диплома обучающимися, стремлением использовать знания и навыки с целью профессионального и личностного самоопределения.

С целью формирования чувства принадлежности к профессиональной группе учителей полезно включать студентов в про-

ведение конференций, форумов, научных школ, стимулировать участие в грантовой и проектной деятельности, в профессиональных конкурсах и олимпиадах различного уровня.

Заключение. В статье рассмотрены понятие и структура мотивации учебной деятельности, проанализирована динамика изменения мотивации студентов к учебной и профессиональной деятельности, констатируется взаимосвязь трудоустройства выпускников педагогического вуза и формирование человеческого капитала.

На основе результатов определения уровня мотивации обучающихся к профессиональной педагогической деятельности и выявления взаимосвязи личностных факторов и профессиональной мотивации студентов педагогического университета разработана модель управления уровнем мотивации обучающегося педагогического университета к учебной и профессиональной деятельности. Полагаем, что предлагаемая модель может служить основой для разработки методических рекомендаций по управлению учебной деятельностью студентов в аспекте их трудоустройства после окончания педагогического вуза по выбранному направлению подготовки.

Библиографический список

1. *Абатуров И. А.* Исследование профессиональной мотивации у студентов педагогических специальностей // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 3 (144). – С. 127–130.
2. *Аналитический буклет по результатам анализа данных трудоустройства выпускников вузов [Электронный ресурс]* // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: http://vo.guide.edu.ru/#/?year=2015&year_monitoring=2016 (дата обращения 18.06.2017).
3. *Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А.* Психология мотивации студентов: учебное пособие. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
4. *Ведута О. В.* Мотивационные кризисы и кризисно-обусловленная модель формирования учебной мотивации студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 395. – С. 198–203.
5. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. *Иванова И. А.* Человеческий капитал как основа инновационных преобразований и развития общества через призму мотивационных ожиданий студентов // Управленческие науки в современном мире. – 2015. – Том 1, № 1. – С. 618–620.
7. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. – СПб.:

Питер, 2002. – 512 с.

8. *Леванова А. Е., Урайская И. Н.* Формирование у студентов мотивации к обучению // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 3 (11). – С. 121–126.

9. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

10. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции. – М.: МГУ, 1971. – 40 с.

11. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

12. *Официальный сайт НГПУ [Электронный ресурс] // Основные сведения.* – URL: https://www.nspu.ru/about/svedeniya_obraz_organizacii/obchie_svedeniya (дата обращения 13.06.2017).

13. *Тенденции на рынке труда [Электронный ресурс] // Официальный сайт Федеральной службы официальной статистики.* – URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/B11_04/IssWWW.exe/Stg/d03/2-rin-trud.htm (дата обращения 18.06.2017).

14. *Федоров Б. И.* Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе [Электронный ресурс] // Федеральный образовательный портал. – URL: <http://ecsosman.hse.ru/text/33444365/> (дата обращения 18.06.2017).

15. *Финкельштейн М., Иглесиас К., Панова А. А., Юдкевич М. М.* Перспективы молодых специалистов на академическом рынке труда: глобальное сравнение и оценка // Вопросы образования. – 2014. – № 2. – С. 20–43.

16. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

17. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

18. *Эрпера Л. М., Афанаскина О. Е.* Мотивация к эффективному обучению: позиции студентов и педагогов // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 4. – С. 67–69.

Поступила в редакцию 15.09.2018

Ryapisov Nikolai Alexandrovich

Dr. Sci. (Economic), Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy IESEN, Vice-rector for Academic Affairs, Novosibirsk State Pedagogical University, ryapisov@ngs.ru, ORCID 0000-0003-2080-7840, Novosibirsk

Starkova Marina Vladimirovna

Master's degree Student, Novosibirsk State Pedagogical University, catch_my_letter@mail.ru, Novosibirsk

MOTIVATIONAL ASPECTS OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The article presents the results of the study of theoretical aspects of the formation of motivation of students to training and professional activities, the concept and structure of motivation of educational activities, analyzed the dynamics of changes in motivation of students to training and professional activities, revealed the relationship of employment of graduates of pedagogical University and the formation of human capital. The problem of the study is to determine the motivational aspects of the choice of professional preferences of students in the learning process. The empirical stage of the study was carried out on the basis of the Novosibirsk state pedagogical University. Based on the results of determining the level of motivation of students to professional teaching activities and identify the relationship of personal factors and professional motivation of students of pedagogical University developed a model of management of the level of motivation of students of pedagogical University to training and professional activities.

Keywords: motivation, activities, needs, learners, employment, human capital, interactive teaching methods.

References

1. Abaturov, I. A., 2014. Professional motivation of students of pedagogical specialties. Bulletin of Tomsk state pedagogical University, 3 (144), pp. 127–130. (In Russ.)
2. Analytical booklet on the results of the analysis of employment data of graduates. Official website of the Ministry of education and science of the Russian Federation [online]. Available at: http://vo.graduate.edu.ru/#/?year=2015&year_monitoring=2016 (accessed 18.06.2017). (In Russ.)
3. Bakshaeva, N. A., Verbitsky, A. A., 2006. The Psychology of motivation of students: textbook. Moscow: Logos Publ., 184 p. (In Russ.)
4. Veduta, O. V., 2015. Motivational crises and crisis-caused model of formation of educational motivation of students. Bulletin of Tomsk state pedagogical University, 395, pp. 198–203. (In Russ.)
5. Verbitsky, A. A., 1991. Active learning in higher school: context approach: method. benefit. Moscow: Higher school Publ., 207 p. (In Russ.)
6. Ivanova, I. A., 2015. Human capital as the basis of innovative transformations and development of society through the prism of motivational expectations of students. Managerial science in the modern world, Vol. 1, № 1, pp. 618–620. (In Russ.)
7. Il'in, E. P., 2002. Motivation and motives. St. Petersburg: Peter Publ., 512 p. (In Russ.)
8. Levanova, E. A., Uray, I. N., 2013. The formation of students motivation to education. Professional education in Russia and abroad, 3 (11), pp. 121–126. (In Russ.)
9. Leont'ev, A. N., 1975. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (In Russ.)
10. Leont'ev, A. N., 1971. Needs, motives and emotions. Moscow: MSU Publ., 40 p. (In Russ.)
11. Markova, A. K., Matis, T. A., Orlov, A. B., 1990. The Formation of learning motivation: teacher's book. Moscow: Education Publ., 192 p. (In Russ.)
12. Official website of NSPU. Basic information [online]. Available at: https://www.nspu.ru/about/svedeniya_obraz_organizacii/obchie_svedeniya (accessed 13.06.2017). (In Russ.)
13. Trends in the labor market. Official website of the Federal service for official statistics [online]. Available at: http://www.gks.ru/bgd/regl/B11_04/IssWWW.exe/Stg/d03/2-rin-trud.htm (accessed 18.06.2017). (In Russ.)
14. Fedorov, B. I. The content, methods and means of teaching in higher education. Federal educational portal [online]. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/text/33444365/> (accessed 18.06.2017). (In Russ.)
15. Finkelstein, M., Iglesias, K., Panova, A. A., Yudkevich, M. M., 2014. Prospects of young specialists in the academic labor market: a global comparison and assessment, 2, pp. 20–43. (In Russ.)
16. Shadrikov, V. D., 2013. Psychology of human activity. Moscow: Publishing house “Institute of psychology RAS”, 464 p. (In Russ.)
17. Shadrikov, V. D., 1996. Psychology of activity and abilities of the person: textbook. Moscow: Logos Publ., 320 p. (In Russ.)
18. Herrera, L. M., Afanaskina, O. E., 2014. Motivation to effective learning: positions of students and teachers. Theory and practice of social development, 4, pp. 67–69. (In Russ.)

Submitted 15.09.2018

Огольцова Елена Геннадиевна

Кандидат педагогических наук, PhD, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, staffia72@mail.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций студентов при изучении не только специальных дисциплин, но и непрофильных. Представлены результаты исследования по разработке и внедрению в учебный процесс непрофильных вузов электронного учебно-методического комплекса.

Исследование проводилось на базе Новосибирского государственного технического университета и Карагандинского государственного технического университета (Казахстан). Для качественных изменений в процессе формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов при изучении непрофильных дисциплин были разработаны и внедрены в учебный процесс программы для компьютерной поддержки.

Представлены результаты проведенного эксперимента, которые позволяют сделать вывод о качественных изменениях в процессе формирования профессиональных компетенций, которые выражаются в: положительном отношении к своей профессии и представителям профессиональной общности; понимании общественной миссии своей профессии; осознании социальной ответственности за принятие профессионально значимых решений; формировании отношения к себе как к профессионалу. Результаты исследования позволяют рассматривать изучение непрофильных дисциплин в вузе не как дополнение к базовому профессиональному образованию, а как важнейший элемент подготовки будущего специалиста.

Ключевые слова: формирование профессиональных компетенций, качественные изменения, специалисты, программы для компьютерной поддержки, непрофильные дисциплины.

Постановка задачи. В современном мире остро стоит вопрос о профессиональной компетенции будущих молодых специалистов, т. к. экономические условия развития общества и государства диктуют свои условия подготовки высококвалифицированных кадров. В связи с этим явно просматривается противоречие между устаревшей (плановой) системой подготовки кадров, для которой характерно «доучивание» молодых специалистов на базовых предприятиях, и необходимостью сократить время и средства на подготовку и переподготовку молодых специалистов к исполнению их профессиональной роли.

Для решения этой проблемы уже сейчас образовательные стандарты в большей степени отражают требования работодателей,

именно это, на наш взгляд, будет способствовать получению будущими специалистами компетенций, приближенных к современным рыночным условиям. В данной системе подготовки кадров одной из первоочередных проблем становится объективное оценивание готовности выпускника вуза к выполнению определенного вида трудовой деятельности. Кроме того, проблема оценки квалификации приобретает особую важность сегодня в связи с активно формирующейся в последние годы системой независимой от преподавателей и образовательных учреждений объективной оценки готовности выпускников к будущей профессиональной деятельности [1]. К сожалению, работодатели констатируют, что выпускники вузов не всегда обладают

необходимыми компетенциями (некоторые из них безнадежно устарели или не соответствуют квалификационным требованиям к профессии), необходимые – освоены не в полном объеме.

Цель нашей статьи – исследование проблемы формирования профессиональных компетенций студентов при изучении не только специальных, но и непрофильных дисциплин.

Введение в проблему. Традиционно проблема формирования профессиональных компетенций решалась при изучении специальных дисциплин, само содержание которых способствует становлению учащихся как будущих специалистов [2]. Но эта задача должна стоять не только перед преподавателями специальных учебных предметов, но и перед общеобразовательными (непрофильными) кафедрами. В качестве альтернативы существующему положению можно предложить частично переориентировать изучение непрофильных дисциплин в вузах на проблему формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов. Проектирование содержания непрофильных дисциплин предусматривает выделение вариативной части, гармонично сочетающей в себе требования стандартов образования и особенностей профессиональной подготовки. Это позволило бы частично решить проблему качественных изменений в процессе формирования профессиональных компетенций будущих специалистов.

Под качественными изменениями в процессе формирования профессиональных компетенций у студентов при изучении непрофильных дисциплин мы понимаем сформированное положительное отношение к труду, к людям в процессе труда, к себе как субъекту профессиональной деятельности. Критерием эффективности и оптимальности при выборе педагогических условий является конечный результат, в качестве которого выступает процесс формирования профессиональных компе-

тенций студентов.

Проблемой качественных изменений в процессе формирования профессиональных компетенций у специалистов в разное время занимались: И. И. Бычкова, А. Н. Ветер, Г. Э. Гребенюк, О. М. Гуменюк, В. А. Жулкевская, Г. Т. Кравчук, В. Ф. Прусак, Э. Г. Прокофьев, Е. Н. Подтергерра, В. П. Стельмашенко, G. Fauconnier [8], P. J. Peverelli [9].

Большой вклад в исследование организационно-педагогических основ управления процессом профессиональной подготовки внесли О. А. Гаврилюк, В. В. Мельниченко, Л. Н. Сергеева, Н. О. Ризун [5], О. А. Фурса.

Анализ трудов перечисленных ученых показал, что решение проблемы качественных изменений в процессе формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов они видят, прежде всего, в изучении студентами специальных дисциплин, основная цель которых снабдить их профессионально значимыми знаниями, умениями и навыками [6; 7].

Таким образом, проблема качественных изменений в процессе формирования профессиональных компетенций у студентов при изучении непрофильных дисциплин в теоретическом, экспериментальном обосновании, разработки компьютерных технологий для сопровождения данного процесса, их эффективного применения в образовательном процессе не получила должного внимания. Данный факт и определил актуальность настоящего исследования, связанного с разработкой электронного учебно-методического сопровождения этого процесса.

Исследовательская часть. Одним из условий решения проблемы качественных изменений в процессе формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов (формирования у них положительного отношения к труду, к людям в процессе труда, к себе как к субъекту производственной среды) является разви-

тие интереса к профессиональной деятельности при изучении непрофильных дисциплин [4].

Нерешенной задачей в этой области до сих пор остается формирование у студентов профессионально значимых качеств, положительного отношения к своей профессии и представителям профессиональной общности, понимания общественной миссии своей профессии, осознания социальной ответственности за принятие профессионально значимых решений, отношения к себе как к профессионалу.

Целью нашего исследования была разработка и внедрение в образовательный процесс будущих специалистов программ для технической поддержки преподавания непрофильных дисциплин для качественных изменений в процессе формирования профессиональных компетенций. Исследование было проведено на базе технических вузов, но может быть адаптировано и для внедрения в экономические, педагогические и другие профильные вузы. К таким программам для технической поддержки относятся: «История становления и развития горного дела и металлургии (различных государств и временных периодов)», «Социология и психология технического труда», «Философия техники» [3].

Исследование было проведено на базе Новосибирского государственного технического университета и Карагандинского государственного технического университета (Казахстан).

Для достижения поставленных целей – качественных изменений в процессе формирования профессиональных компетенций у студентов при изучении непрофильных дисциплин были разработаны программы для компьютерной поддержки. В данных программах параллельно с общеобязательным учебным материалом предложен материал, связанный с профессиональными особенностями студентов.

Свои знания по теме студенты могут оценить, пройдя тестирование. Все тесты

составлены по принципу профессиональной заинтересованности студентов: для подготовки к ним студенты должны будут глубже изучить историю зарождения и становления их будущей профессии, ознакомиться с перспективами ее развития. Для того чтобы успешно справиться с предложенными заданиями, студенты используют дополнительную профессионально-ориентированную литературу. Таким образом, текущие знания студент может проверить самостоятельно, без непосредственного участия педагога. Результаты тестирования обрабатываются статистически, выявляются наиболее сложные для усвоения темы: приступить к изучению следующей темы студент сможет, только набрав 60 % и более правильных ответов на тестовые вопросы предыдущей темы, в ином случае программа предлагает студенту вернуться к изученной теме (блокируется доступ к следующей теме).

Также студентам предлагается список дополнительной литературы для подготовки рефератов, курсовых работ и научных проектов, выполняемых в рамках самостоятельной работы по дисциплинам специальности.

Данные программы во многом показали, что активность обучающихся в процессе формирования профессионально значимых компетенций достигается при помощи создания обстановки профессиональной увлеченности, раздумий, поиска и это плодотворно сказывалось на процессе профессиональной подготовки студентов.

Для определения качественных изменений в процессе формирования профессиональных компетенций у студентов при изучении непрофильных дисциплин применялись следующие критерии: положительное отношение к профессии, понимание общественной миссии своей профессии, осознание ответственности за принятие решений, отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности. В результате были выделены три

уровня профессиональной подготовки студентов:

– недостаточный уровень (поверхностное представление о целях и задачах профессиональной деятельности, отсутствие интереса к будущей профессии, нежелание адаптировать свои знания и умения с учетом профессиональных потребностей, отсутствие понимания общественного смысла выбранной профессии);

– необходимый уровень (положительная направленность интересов к будущей профессиональной деятельности, выраженная потребность в учебных достижениях и профессиональном самовыражении, частичная ассоциация себя как будущего

специалиста);

– оптимальный уровень (выраженный интерес и положительное отношение к своей профессии, понимание ее общественной миссии, определенность профессиональных планов и намерений, реальность оценки позитивных и негативных сторон будущей профессии, осознание социальной ответственности за принятие самостоятельных решений) [4].

Таким образом, мы можем проанализировать изменение индекса уровней формирования профессиональных компетенций у студентов на всем протяжении исследования (было задействовано 308 учащихся) (табл. 1).

Таблица 1

Оценка уровней формирования профессиональных компетенций у студентов при изучении непрофильных дисциплин

Уровень	Начало исследования		Конец исследования		Итог	
	человек	%	человек	%	человек	%
оптимальный	55	17,8	146	47,4	+91	+29,6
необходимый	141	45,6	126	41	-15	-4,6
недостаточный	112	36,6	36	11,6	-76	-25

Интерпретируя полученные данные, отмечаем, что по окончании исследования наблюдаются качественные изменения в процессе формирования профессиональных компетенций у студентов при изучении непрофильных дисциплин. Такой вывод можно сделать в связи с увеличением количества студентов с оптимальным уровнем сформированности профессиональных компетенций с 17,8 % на начало исследования до 47,4 % по его завершении, а также с уменьшением процентной доли студентов с недостаточным уровнем сформированности профессиональных компетенций с 36,6 % до 11,6 %.

В результате полученных данных мы пришли к выводу, что использование в учебном процессе профессионально-ориентированных программ для компьютерной поддержки дает качественные

изменения в процессе формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов. Кроме того, выявлено, что использование данных программ положительно сказалось на результатах успеваемости студентов. Для примера анализируем успеваемость студентов по дисциплине «История» в исследуемый период.

Эта работа была проделана на базе Карагандинского государственного технического университета (количество студентов – 208) (табл. 2).

Анализируя данную таблицу, мы видим, что у всех студентов примерно одинаковый первоначальный уровень знаний (3,35–3,38 балла); в экспериментальных группах средний балл успеваемости по истории возрос с 3,38 до 3,87, тогда как в контрольных группах – с 3,35 до 3,42.

Также в экспериментальных группах можно констатировать факт большей научной увлеченности своей профессией, которая выразилась через увеличение часов работы сту-

дентов в библиотеке и, как следствие, в более активной публикации профессионально значимых научных статей (их количество за время эксперимента увеличилось на 22 %).

Таблица 2

Оценка успеваемости студентов по дисциплине «История» (средний балл)

Группы	2014/2015 уч. год	2015/2016 уч. год	2016/2017 уч. год	Итого
Контрольная	3,35	3,38	3,42	+0,07
Экспериментальная	3,38	3,54	3,87	+0,49

Результаты исследования. Таким образом, подведение итогов проведенного исследования позволяет утверждать, что формирование профессиональных компетенций студентов при изучении не только специальных, но и непрофильных дисциплин способствует качественным изменениям в процессе формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов. Выявлено, что использование профессионально-ориентированных программ при изучении непрофильных дисциплин положительно сказалось на результатах успеваемости студентов. Можно констатировать факт большей научной увлеченности своей профессией, которая выразилась через увеличение часов работы студентов в библиотеке и, как следствие, в более активной публикации профессионально значимых научных статей.

Это способствует снятию противоречий между объективной необходимостью изменения подходов к процессу формирования профессиональных компетенций в вузе и недостаточной разработанностью проблемы использования непрофильных дисциплин в данном процессе.

В рамках заявленной проблемы мы рассматриваем изучение непрофильных дисциплин в вузе не как дополнение к базовому профессиональному образованию, а как важнейший элемент подготовки будущего специалиста. Можно наблюдать позитивную динамику в формировании профессиональных компетенций у студентов при изучении непрофильных дисциплин, которая выражается в положительном отношении к своей профессии и представителям профессиональной общности, понимании общественной миссии своей профессии, осознании социальной ответственности за принятие профессионально значимых решений, отношении к себе как к профессионалу. Данная методика преподавания непрофильных дисциплин может быть использована для процесса формирования профессиональных компетенций в любом профильном вузе.

Считаем, что описанный путь развития процесса формирования профессиональных компетенций у студентов вузов при изучении непрофильных дисциплин перспективен в контексте модернизации профессионального образования и современной экономики в целом.

Библиографический список

1. Балакирева Э. В. Профессиональный стандарт как ориентир разработки подходов к оценке качества профессиональной подготовки специалистов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 5. – С. 28–33.
2. Кирилова Г. И. Моделирование регио-

нально-профессиональной инфраструктуры информационной среды профессионального образования // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». – 2011. – Vol. 14, № 1. – С. 407–417.

3. Огольцова Е. Г. История становления

и развития горного дела и металлургии в России и Казахстане [Электронный ресурс]: программа для ЭВМ. – Астана, 2010.

4. *Огольцова Е. Г.* Критерии и показатели оценки качества профессионального становления студентов технического вуза // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 2. – С. 51–53.

5. *Ризун Н. О.* Разработка методов и моделей минимизации погрешностей машино-человеческого взаимодействия в автоматизированных системах диагностики уровня профессиональной подготовки // Научный вестник НГУ. – 2013. – № 2. – С. 90–97.

6. *Трушников Д. Ю.* Проектирование системы воспитания в структуре университетского комплекса на основе кластерного подхода. – Тюмень: Нефтегазовый университет, 2010. – 336 с.

7. *Хайруллина Э. Р.* Развитие ключевых компетенций студентов в проектно-творческой деятельности // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 72–75.

8. *Fauconnier G.* Mental Spaces. – Cambridge University Press, 1994. – 190 p.

9. *Peverelli P. J.* Cognitive Space (A Social Cognitive Approach to Sino-Western Cooperation). – Delft: Eduron, 2000. – 181 p.

Поступила в редакцию 20.08.2018

Ogoltsova Elena Gennadievna

Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, cmaffia72@mail.ru, Novosibirsk

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE
IN STUDENT AT THE STUDY OF NON-PROFILE DISCIPLINES**

Abstract. The article consider problem of development professional competences of students while learning not only specific disciplines, but also of non-profile. The article shows research results of developing and introducing digital instructional program in education process non-profile university.

The research was conducted on the basis of Novosibirsk State technical university and Karaganda state technical university (Kazakhstan). For qualitative changes in the process of forming professional competencies, future computer specialists have developed and implemented programs for computer support in the educational process.

The results of the experiment are presented, which allow to make a conclusion about qualitative changes in the process of forming professional competencies, which is expressed in: a positive attitude towards one’s profession and representatives of the professional community; understanding the social mission of their profession; awareness of social responsibility for making professionally significant decisions; formation of an attitude towards oneself as a professional. The results of research make it possible to consider the study non-profile disciplines in a university not as addition to basic special education but as an important element in the training of future specialist

Keywords: formation of professional competences, qualitative changes, specialists, programs for computer support, non-core disciplines.

References

1. Balakireva, E. V., 2013. Professional standard as a guide for the development of approaches to assessing the quality of professional training of specialists in the university. Journal of the Russian state pedagogical university A. I. Hercena,

5, pp. 28–33. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Kirilova, G. I., 2011. Modeling of the regional professional infrastructure of the information environment of vocational education. International e-magazine «Educational Technology &

Society», 14, 1, pp. 407–417. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Ogoltsova, E. G., 2010. History of formation and development of mining and metallurgy in Russia and Kazakhstan [online]. Astana. (In Russ.)

4. Ogoltsova, E. G., 2012. Criteria and indicators for assessing the quality of professional development of students of a technical college. Standards and monitoring in education, 2, pp. 51–53. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Rizun, N. O., 2013. Development of methods and models for minimizing errors in computer-human interaction in automated systems for diagnos-

ing the level of vocational training. Scientific Bulletin of NSU, 2, pp. 90–97. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Trushnikov, D. Yu., 2010. Designing a system of education in the university complex based on the cluster approach. Tyumen: Oil and gas university, 336 p. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Khayrullina, E. R., 2007. Development of key competences of students in design and creative activities, 9, pp. 72–75 (In Russ., abstract in Eng.)

8. Fauconnier, G., 1994. Mental Spaces. Cambridge University Press, 190 p.

9. Peverelli, P. J., 2000. Cognitive Space (A Social Cognitive Approach to Sino-Western Cooperation). Delft: Eduron, 181 p.

Submitted 20.08.2018

Большунова Наталья Яковлевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, профессор кафедры военной педагогики и психологии Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ, nat_bolshunova@mail.ru, ORCID 0000-0001-8826-1499, Новосибирск

Алещенко Максим Валерьевич

Офицер отдела боевой подготовки, Управление Восточного округа войск национальной гвардии Российской Федерации, maksimaleshenko@mail.ru, ORCID 0000-0002-5122-9628, Хабаровск

**ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ, ЕЕ СТРУКТУРА И ТИПОЛОГИЯ
У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ (КУРСАНТОВ) ВОЙСК
НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Аннотация. Проблема и задачи исследования. В статье рассмотрена дисциплинированность как черта характера, необходимая для успешной службы в войсках национальной гвардии. Представлено состояние исследований по проблеме: анализ понятия дисциплинированности в работах различных авторов и изменение содержания этой категории в контексте современной социокультурной ситуации, показана роль дисциплины и дисциплинированности в деятельности военнослужащих.

В эмпирической части статьи дано обоснование дихотомической модели структуры дисциплинированности и ее составляющих – дескрипторов (субъектные качества человека, волевая сфера личности, ценностно-смысловые особенности личности) и выявлены типы дисциплинированности военнослужащих (курсантов) в контексте дихотомической модели. Показано, что дихотомическая модель дисциплинированности предполагает наличие двух ее крайних типов: внутренней, сознательной, восходящей к ценностным основаниям; и внешней, конформистской, опирающейся на прагматические основания. Типы дисциплинированности курсантов могут располагаться в диапазоне между ними. Выявление реально существующих типов дисциплинированности осуществлено в эмпирическом исследовании с применением методик, направленных на диагностику ее дескрипторов. Обнаружено три типа дисциплинированности военнослужащих, значимо различающиеся по параметрам ее структуры: конфликтный тип, приближающийся по своим проявлениям к внутренней дисциплинированности, однако требующий дальнейшего самоопределения военнослужащего к требованиям воинской дисциплины; диффузная дисциплинированность (внешняя, несформированная) и гармоничная, при выраженности которой военнослужащий адаптирован к требованиям воинской дисциплины и принимает ее без внутреннего сопротивления.

В заключении показана необходимость в современных социокультурных условиях специальной работы по развитию дисциплинированности в войсках национальной гвардии.

Ключевые слова: дисциплина, воинская дисциплина, дисциплинированность, характер, дихотомическая структура дисциплинированности, типы дисциплинированности.

Проблема и задачи исследования. ответствующих публикаций [2–6; 11–13 и др.], в отличие от достаточно редких работ по данной проблеме в предыдущие десятилетия. Однако следует отметить, что увеличение публикаций касается в большей мере педагогических исследо-

ваний, тогда как в психологии разработка проблемы дисциплинированности продолжает оставаться относительно слабой. В то же время необходимость понимания места дисциплинированности в развитии личности и характера несомненна и обусловлена теми вызовами, которые предъявляет стремительно изменяющийся мир, современная социокультурная ситуация, апеллирующая к свободе самовыражения, саморазвития, самореализации и пр. [3; 4; 12; 14 и др.]. Особенно значимы исследования по проблеме дисциплинированности и ее развития у военнослужащих, поскольку это один из существенных показателей боеспособности и эффективности выполнения служебных задач.

Состояние исследований по проблеме. Проблема дисциплинированности как черты характера в психологии и педагогике долгое время, особенно в пятидесятые – семидесятые годы прошлого века (З. И. Равкин, В. А. Крутецкий и др.), понималась скорее как организованность, аккуратность, стремление и способность соблюдать установленный порядок, следовать правилам и нормам общежития, требованиям дела и пр., т. е. дисциплинированность рассматривалась в контексте общественно значимого качества человека, обеспечивающего социализацию, «лицо» человека в обществе, в определенной мере отчужденного от самой его личности. Так А. С. Макаренко полагал, что дисциплинированным человеком является тот, кто способен выбрать такое правильное поведение, которое является наиболее полезным для общества.

Очевидно, что такой подход к пониманию дисциплинированности не удовлетворяет современным представлениям о месте человека в изменившейся социокультурной ситуации, требованиям к его активности, самостоятельности, субъектности и ограничивает интерес к исследованию этого качества характера. Проблема дисциплинированности как черты характера

становится особенно актуальной в контексте социокультурных изменений, происходящих в обществе. Акцент на личную свободу человека, зачастую понимаемую как «свободу от» обязательств, нравственного долга, ответственности, любви, заботы, и в то же время аксиологическая неопределенность, свойственная современному обществу, порождают легковесные, поверхностные отношения между людьми, разрушают интимность и доверительность общения даже у близких людей, что отражается в нарастании в социуме таких явлений, как аномия, ресентимент, моббинг и пр. [1]. Особое значение имеют исследования проблемы дисциплинированности военнослужащих, поскольку именно недисциплинированность часто становится причиной различного рода аварий, преступлений и гибели людей, в том числе в боевых условиях.

В то же время понимание дисциплины и дисциплинированности и в обыденном сознании, и в науке (педагогике, психологии, этике и т. д.) достаточно часто обнаруживает тяготение к полюсу «нормативности» поведения и «подчинения» нормам, правилам, внешним требованиям и пр. И хотя в исследованиях, посвященных военной дисциплине и дисциплинированности военнослужащего, школьной дисциплине и дисциплинированности учащихся, как правило, упоминается о необходимости воспитания внутренней сознательной дисциплинированности, пока имеются только достаточно общие или, напротив, лишь локальные представления о том, что же делает дисциплину сознательной, а дисциплинированность такой чертой волевого компонента характера, которая свойственна человеку как субъекту, т. е. обеспечивает способность к самоопределению, выбору, ответственности, поступку.

В работах одного из известных специалистов в области военной психологии Э. П. Утлика [18] рассматривается несколько групп проблем, обуславливающих

низкий уровень дисциплины и, соответственно, дисциплинированности военнослужащих. Это, с одной стороны, проблемы психологического характера, связанные с несформированностью индивидуально- и группового нормативного поведения и с недостаточным умением органов военного управления обеспечивать упорядочивание деятельности подчиненных (мотивационные, компетентностные и причины, обусловленные психической дезорганизацией); а также наличие неформальных структур с «теневой» дисциплинарной системой; с другой – общесоциально обусловленные проблемы, связанные с низким уровнем социально-правового сознания, значимости традиций и правил в поведении людей, в целом состояния общественного сознания.

В ряде работ исследуются те или иные причины дисциплинированности/недисциплинированности. Так, Ю. А. Глебов [6] выделяет виды дисциплины в соответствии с ее мотивами: истинная – сознательная, обусловленная социально значимыми мотивами; конформная (подражательная), реализуемая на основе подражания молодых военнослужащих старшим по возрасту и званию; прагматическая – мотивированная утилитарными целями и мотивами (получить некоторые блага или преимущества); критическая – как следствие страха перед наказанием и последствиями.

В историческом исследовании отношения к дисциплине в армиях различных времен В. В. Воробьева показано, что в различные периоды истории поддержание дисциплины основывалось в большей мере либо на нравственных ценностях (любовь к Родине, верность клятве, воинскому долгу, религиозным заповедям, долг, честь, взаимовыручка и пр.), либо на беспрекословном подчинении, основанном на страхе, прагматике, манипулировании [5].

Нам особенно импонирует понимание дисциплины замечательным русским философом И. Ильиным, который писал:

«Настоящая, подлинная дисциплина есть по существу своему не что иное, как внутреннее самообладание, присущее самому дисциплинированному человеку <...> Она присуща человеку изнутри, душевно, органически предписывается человеком самому себе. Поэтому настоящая дисциплина есть прежде всего проявление внутренней свободы, то есть духовного самообладания и самоуправления. Она принимается и поддерживается добровольно и сознательно» [8, с. 165]. Соглашаясь с И. Ильиным, что такая дисциплина есть результат прежде всего семейного воспитания, выделим некоторые важные моменты: подлинная дисциплина проявляет себя как внутренняя свобода, как духовное самообладание и самоуправление, она добровольна и сознательна, ее воспитание – это духовное умение, не допускающее террора или унижения, которые приучают к «защитному обману», «лукавству» и «внутренней вседозволенности» [8, с. 165]. Причем такая дисциплина, согласно И. Ильину имеет духовные основания, она основана на чувстве собственного достоинства, как основе гражданственности и свободы, на духовной любви и вере, чувстве родины, истории своего народа, семьи, рода.

В современной педагогике появляются перспективные исследования, в которых дисциплинированность понимается как сложное явление, имеющее многоуровневое строение. Так, Р. А. Рогожниковой с коллегами [12; 13] выделены пять уровней дисциплинированности, начиная от «элементарного соблюдения норм» (первый уровень), при котором еще отсутствует нравственное ее измерение и она имеет внешний характер; до дисциплинированности «как естественной свободы личности» (пятый уровень), при которой она понимается как необходимое и личностно значимое качество, связанное с высокой нравственной устойчивостью, гуманистической направленностью и самореализа-

цией. Сознательная дисциплина (дисциплинированность) рассматривается как ее развитие от «необходимого поведения к свободному», от ее «внешней организации» к внутренней.

Особенно значимой является проблема дисциплинированности, ее понимания и развития для военной профессии, поскольку «дисциплина – мать победы», как писал А. В. Суворов. И в то же время: «Негоден тот солдат, что отвечает “Не могу знать”», поскольку: «Каждый солдат знай свой маневр» [17]. А. В. Суворов, так же как и другие великие полководцы и военачальники [9; 10; 17], понимал, что подлинная дисциплина не может быть «палочной». Однако грань между дисциплиной подчинения и дисциплиной самоопределения, особенно в профессии военнослужащего, очень тонка, что и обуславливает необходимость психологических исследований в этой сфере.

Дисциплинированность как качество, свойство характера (личности) и дисциплина как характеристика деятельности и требование к ней, к ее осуществлению имеют множество определений. Дисциплинированность рассматривается и как «качество личности, включающее привычку к дисциплине, выдержанность, внутреннюю организованность, ответственность, готовность подчиняться собственным целям (самодисциплина) и общественным установлениям» [2, с. 82]; и как «интегральное качество личности, определяющее ценностное отношение человека к людям и проявляющееся в выполнении общепринятых норм поведения» [12, с. 72]; и как «подчинение человека чьей-то воле, требованию отдельного лица (группы, организации), соблюдение устойчивых норм, правил, законов, за невыполнение которых субъект несет ответственность и может понести наказание» [7, с. 88]. Э. П. Утлик вносит существенное дополнение в эти определения, рассматривая такую ее сторону, особенно значимую для офи-

цера, как умение налаживать и поддерживать дисциплину в коллективе [18]. Дисциплинарный устав определяет дисциплину как строгое и точное соблюдение порядка и правил, установленных законами и воинскими уставами.

Рассматривая проблему дисциплинированности в контексте требований к военнослужащим, важно учитывать, что ее уровень и степень осознанности могут быть различны: дисциплинированность конформистского типа; как привычка, основанная на прагматике и страхе перед наказанием; обусловленная высоким уровнем способности к саморегуляции; наконец, как свойство, восходящее к духовным основаниям личности [3; 12; 19].

Развитие дисциплинированности как индивидуальной характеристики военнослужащего определяется в значительной мере тем, как понимается дисциплина и реализуются ее требования командиром. Поэтому столь значимыми являются исследования, направленные на выявление ее психологического содержания и психолого-педагогических условий и методов воспитания дисциплинированности.

Несмотря на то что проблема дисциплинированности достаточно активно обсуждается в настоящее время в военной педагогике и психологии, тем не менее, ее определение и структура остаются в значительной мере описательными, что не позволяет разработать достаточно полноценную программу исследования и развития дисциплинированности в условиях военной службы [5, с. 212].

Методология, методы и результаты.

В нашем исследовании, проведенном на курсах военного вуза (военнослужащих войск национальной гвардии), мы исходим из следующего представления о структуре дисциплинированности (рис. 1).

В структуре дисциплинированности военнослужащих представлено, как показывают наблюдения и исследования различных авторов [2; 5; 10; 18 и др.], два ее

основных типа: внутренняя дисциплинированность, которая понимается нами как сознательная, добровольная и духовная (по И. Ильину), и внешняя, которую мы определяем как конформистскую (основанную на принуждении, страхе, выгоде). В соответствии с этим в структуре дисциплинированности выделяются такие компоненты, как качества субъектности (уровень ответственности, локуса контроля, жизнестойкости, смысловых ориентаций, манипулятивности, рефлексии, самопонимания и самооценки), ценностно-смысловая сфера (характер ее мотивации, уровень профессиональной и нравственной ориентированности), волевые качества (выдержанность, организованность, самодисциплина, самоконтроль, саморегуляция, способность к целеполаганию и достижению цели, тип локуса контроля). Каждый компонент и его составляющие (дескрипторы) являются одновременно предикторами (параметрами, критериями) оценивания уровня развития дисциплинированности. Причем ряд предикторов выступает в качестве показателей уровня развития разных компонентов структуры, поскольку сами компоненты представляют собой сложные, структурно многогранные явления. Например, субъектность, как известно, характеризуется не только активностью, рефлексивностью, ответственностью и пр., но ее важнейшим проявлением становится способность к выбору в сложных жизненных ситуациях, которая основана на соизмерении своих поступков с системой ценностей [1; 15; 16].

Несомненно, что ведущая роль в профессиональной деятельности военнослужащих должна принадлежать внутренней дисциплинированности, поскольку формально и буквально признаваемые требования, т. е. инструкции, приказы, распоряжения, не соизмеряемые с профессионально значимыми ценностями и мотивами, не осмысливаемые в их контексте, не являются действенными регуляторами по-

ведения и деятельности. Особое значение имеет мотивационная основа дисциплинированности, которая характеризует не только содержание, но и имидж военнослужащего: «Формирование мотива дисциплинированного поведения – это усиление побуждения следовать модели поведения, зафиксированной в Общевоинских уставах» [4, с. 82].

Внешняя дисциплинированность, согласно нашим данным, реализуется как формальное исполнение уставных положений, которое мотивировано страхом перед наказанием, привычкой, карьерными соображениями, безразличием и пр. При внешней дисциплинированности военнослужащий может при определенных условиях пренебречь уставными требованиями, поскольку они не осмыслены им в контексте личного и профессионального достоинства.

В эмпирической части осуществлено в контексте представленной структуры исследование дисциплинированности как черты характера и ее типов у военнослужащих (курсантов) войск национальной гвардии РФ с целью выявления проблемных моментов и разработки обоснованных программ ее развития.

В эмпирическом исследовании участвовали 260 курсантов второго и третьего курсов Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ в возрасте 18–22 лет. Были использованы следующие методики: для оценки структуры и уровня развития дисциплинированности опросник «Многомерно-функциональная диагностика дисциплинированности» (Д-К) (В. П. Прядеин и Н. В. Воротникова); для исследования структурных компонентов дисциплинированности: методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бакина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинды), опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой (ССПМ), тест жизне-

стойкости (опросник «Hardiness Survey» С. Мадди в адаптации А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой), тест смысловых ориентаций (тест «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева), методика «Иерархия жизненных ценностей» (Г. Резапкина),

1. Дихотомическая структура типов дисциплинированности как черты характера методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А. В. Карпов), методика исследования макиавеллизма личности (в адаптации В. В. Знакова), методика «Четыре вопроса» (Н. Я. Большунова), ОФДСИ В. М. Русалова. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием корреляционного и погруппового сравнительного анализа (φ^* – критерий углового преобразования Фишера, H – критерий Краскала-Уоллеса, критерий U – Манна-Уитни, кластерный анализ метод k – средних).

Методом кластерного анализа по параметрам «Многомерно-функциональной диагностики дисциплинированности (Д-К)» В. П. Пряжина и Н. В. Воротниковой эмпирическая выборка ($n = 260$) дифференцирована на три однородных группы. По критерию H – Краскала-Уоллеса выявлены значимые различия между тремя группами по большинству шкал методики (табл. 1), кроме показателей «Оптимистичность» и «Осознание», которые в равной мере выражены у представителей всех выявленных типов.

Для первой группы (кластер 1, 16 % выборки), которую мы обозначаем как «конфликтная дисциплинированность», характерны высокие показатели по большинству шкал, как гармоническим (дисциплинированность), так и агармоническим (недисциплинированность), за исключением шкал «Локус контроля интернальность»

и «Осознание». Статистический анализ (табл. 1) свидетельствует, что испытуемым этой группы свойственно сочетание, с одной стороны, послушания, в том числе с раннего детства; выраженной внутренней дисциплины; подчинения своих действий и поступков существующим инструкциям и требованиям руководства; активного и дисциплинированного выполнения собственной работы и требований руководства; важности общественно значимого результата, целей и задач организации; с другой стороны, таких проявлений как спонтанность, импульсивность в действиях и принимаемых решениях; соблюдение дисциплины не по внутренней мотивации, а из соображений социальной желательности; выраженный нонконформизм, дух противоречия, противопоставление своего мнения мнению начальства; пассивность, безынициативность, выполнение работы только в рамках «от и до»; а также преобладание отрицательных эмоций, неудовлетворенность от необходимости соблюдать дисциплину; склонность полагаться на случай или судьбу; преобладание личных мотивов над социально значимыми, карьеризм, стремление к обогащению; эгоцентризм, ориентация на личностно значимый результат, карьере.

Корреляционный анализ показателей дисциплинированности с ее дескрипторами свидетельствует также, что при общей многозначности и плотности корреляций (35 только высокосвязанных связей (рис. 2)) для курсантов этой группы свойственны высокосвязанные корреляционные связи различных показателей дисциплинированности с такими существенными для ее понимания параметрами, как «субъективный контроль», «жизнестойкость», «самостоятельность», «рефлексивность», показателем ценности «служение».

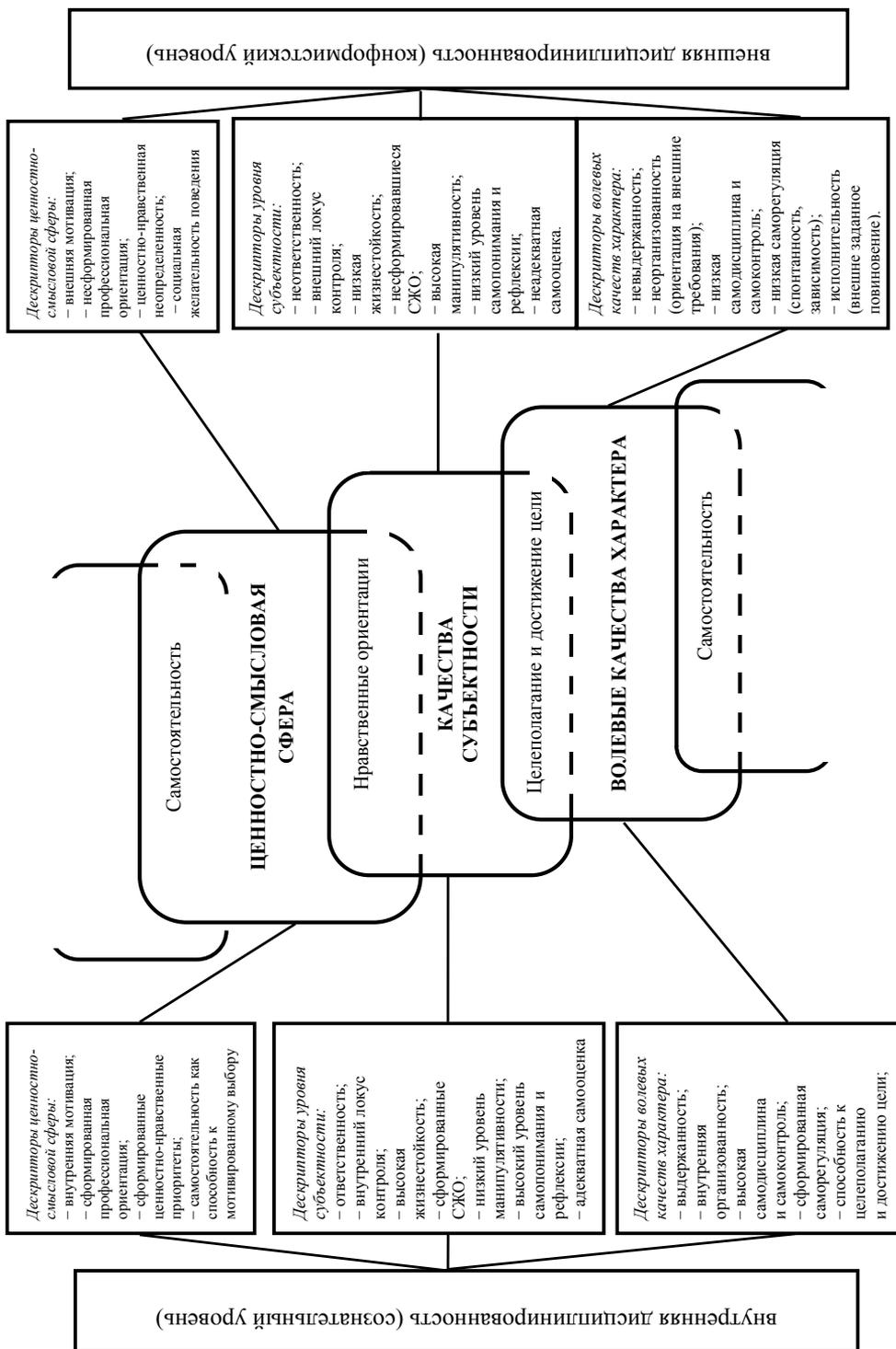


Рис. 1. Дихотомическая структура типов дисциплинированности как черты характера

**Достоверность различий по параметрам
опросника «Многомерно-функциональная диагностика дисциплинированности (Д-К)»
между ЭГ-1 ($n_1 = 43$), ЭГ-2 ($n_2 = 131$) и ЭГ-3 ($n_3 = 86$)**

№ п/п	Исследуемый признак / наименование шкал	Средние значения параметра ЭГ-1 ($n_1 = 43$)	Средние значения параметра ЭГ-2 ($n_2 = 131$)	Средние значения параметра ЭГ-3 ($n_3 = 86$)	Статистика Н-Краскала-Уоллеса	Уровень значимости
1	Практически «врожденная» дисциплина	38,5	26,88	30,34	14,83	0,001
2	Сознательная внутренняя дисциплина	44,25	40,02	37,84	11,51	0,003
3	Подчинение	44,19	42,2	37,88	16,77	0,000
4	Эргичность	43,81	43,76	38,94	14,28	0,001
5	Оптимистичность	44,06	42,98	40,03	5,83	0,054
6	Локус контроля интернальность	40,06	42,24	36	20,08	0,000
7	Конформность	43	44,39	37,69	20,63	0,000
8	Осознания	35,19	40,16	38,06	5,52	0,063
9	Деятельность	44,63	44,1	39,5	15,57	0,000
10	Трудности	32,06	22,22	32,19	25,10	0,000
11	Импульсивность	42,63	21,43	28,94	43,42	0,000
12	Социальная желательность	39,88	28,16	33,06	22,07	0,000
13	Нонконформность	41,25	14,65	23,47	54,78	0,000
14	Инициативность	41,5	13,49	27,13	64,64	0,000
15	Пессимистичность	38,19	13,61	27,09	70,71	0,000
16	Локус контроля экстернальность	38,13	13,14	29,31	68,50	0,000
17	Нормативность	39,19	26	35,13	39,85	0,000
18	Нравственность	41,31	11,49	21,16	61,34	0,000
19	Эгоцентризм	39,63	22,96	28,66	39,82	0,000
20	Достоверность	37,19	23,96	23,91	20,51	0,000

Испытуемые этой группы достоверно (при $p < 0,01$) превосходят испытуемых двух других выделенных групп при сравнительном погрупповом анализе по значимости для них ценностей «доверие», «добро»; неприятию параметров «лож, обман», «несвобода, ограничения»; если бы у них была возможность, то они установили бы мир на земле, уничтожили зло, насилие (методика «Четыре вопроса», критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера), а также значимости для них

ценностей «служение», «военная карьера» (методика Г. Резапкиной). Можно думать, что внутренняя конфликтность показателей дисциплинированности здесь обусловлена потребностью курсантов осмыслить основания воинской дисциплинированности, осуществить самоопределение по отношению к ее требованиям. По-видимому, именно для них свойственна готовность к самоизменению, саморазвитию и поиску себя в профессии военнослужащего.

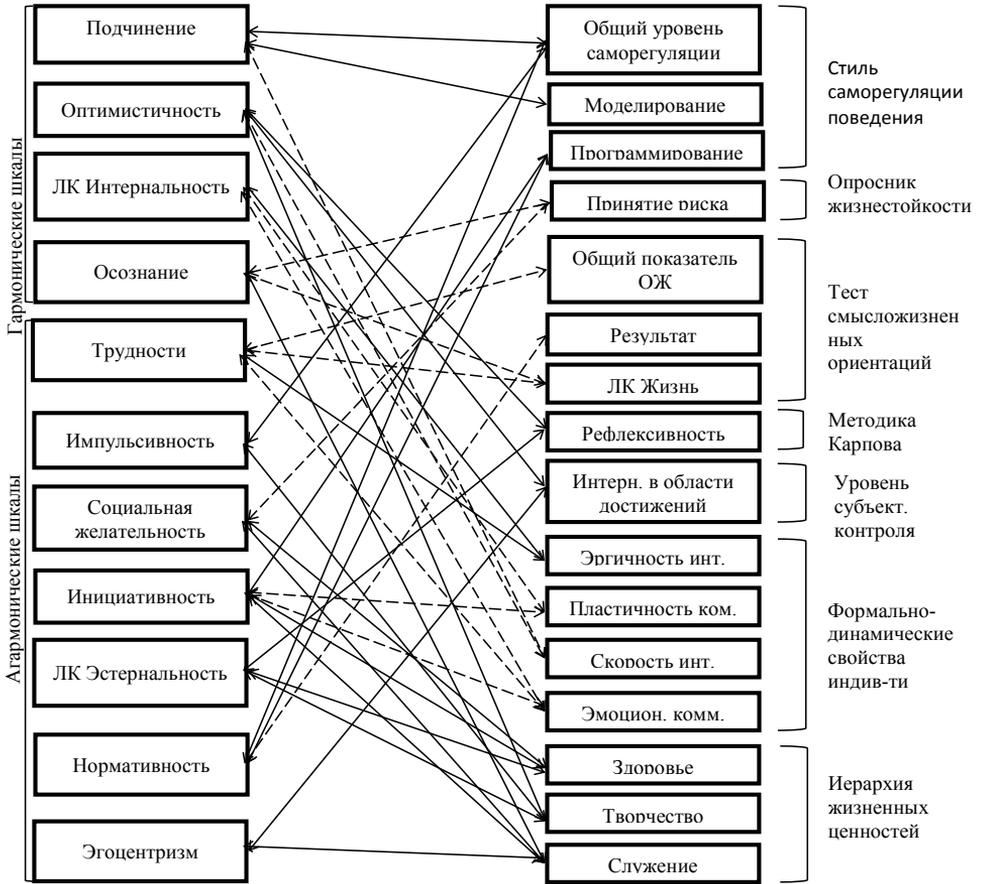


Рис. 2. Наиболее значимые ($p < 0,001$) корреляты для ЭГ-1 ($n = 43$)

Вторую выделенную группу (кластер 2,51 % выборки) можно обозначить как «гармоничная дисциплинированность», для нее характерны (табл. 1) достаточно высокие показатели по гармоническим параметрам («активное и дисциплинированное выполнение работы и требований вышестоящих»; «ответственность за события своей жизни и поиск причин неудач в себе»; «выраженность общественно значимой мотивации и ориентации на интересы коллектива»; «понимание сути и природы дисциплины и дисциплинированности» и пр.). В то же время в дан-

ной группе наблюдаются низкие агармонические показатели, т. е. испытуемым не свойственны проявления спонтанности и импульсивности, нонконформизма и духа противоречия; они не испытывают трудностей, связанных с необходимостью соблюдать дисциплину; у них выявлен низкий уровень прагматичной мотивации и карьеризма; безинициативности; негативных эмоций, связанных с необходимостью соблюдать дисциплину, и пр.

Корреляционный анализ показателей дисциплинированности с данными других использованных методик свидетельствует

о высокой плотности связей, в том числе высокоразличимых (35 корреляций, рис. 3); в структуре связей особенно значимыми здесь являются положительные корреляты гармонических шкал с параметром «жизнестойкость» и ее шкалами «контроль», «вовлеченность», а также ценностями

«служение», «карьера», «семья».

Эти данные подтверждают, что испытуемые этой группы принимают воинскую дисциплину как нечто естественное, не противоречащее их убеждениям и образу жизни, социальным ожиданиям к деятельности военнослужащих.

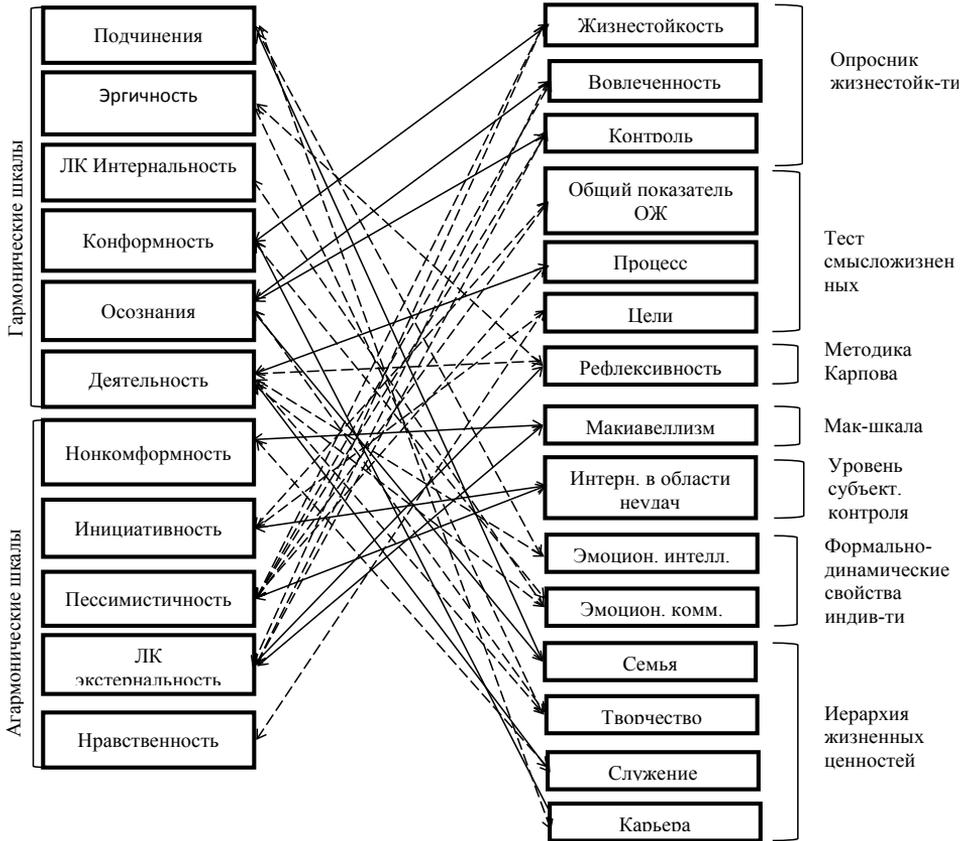


Рис. 3. Наиболее значимые ($p < 0,001$) корреляты для ЭГ-2 ($n = 131$)

Наконец, для *третьего* типа (кластер 3,33 % выборки) характерны (табл. 1) низкие показатели проявления как гармонических, так и агармонических черт дисциплинированности, в то же время агармонические черты выражены в меньшей степени, чем у респондентов с конфликтной дисциплинированностью (тип 1). Для этой группы характерна «диффузная дисциплинированность».

В структуре связей параметров дисциплинированности с показателями других методик (31 высокоразличимая корреляция, рис. 4) практически отсутствуют высокоразличимые корреляции гармонических показателей с параметрами тестов жизнестойкости, смысложизненных ориентаций, саморегуляции; такие связи в основном наблюдаются в отношении агармонических показателей. Их направление свиде-

тельствует о том, что более высокие показатели саморегуляции, смысложизненных ориентаций и жизнестойкости коррелируют с меньшей выраженностью параметров недисциплинированности. Интересно, что в структуре высокочисленных связей здесь отсутствуют корреляции с ценностью «служение», которая, безусловно, является системообразующей для военнослужащих, в то же время с гармоническими показателями дисциплинированности положительно коррелирует ценность

«карьера».

Таким образом, можно думать, что именно представители данной группы склонны к неустойчивой, ненадежной дисциплинированности, ее нарушениям при «благоприятных» для этого обстоятельствах. Именно представители этого типа нуждаются в специальной работе, направленной на воспитание дисциплинированности в контексте развития ее осмысленности, осознанности, формировании саморегуляции и субъектности.

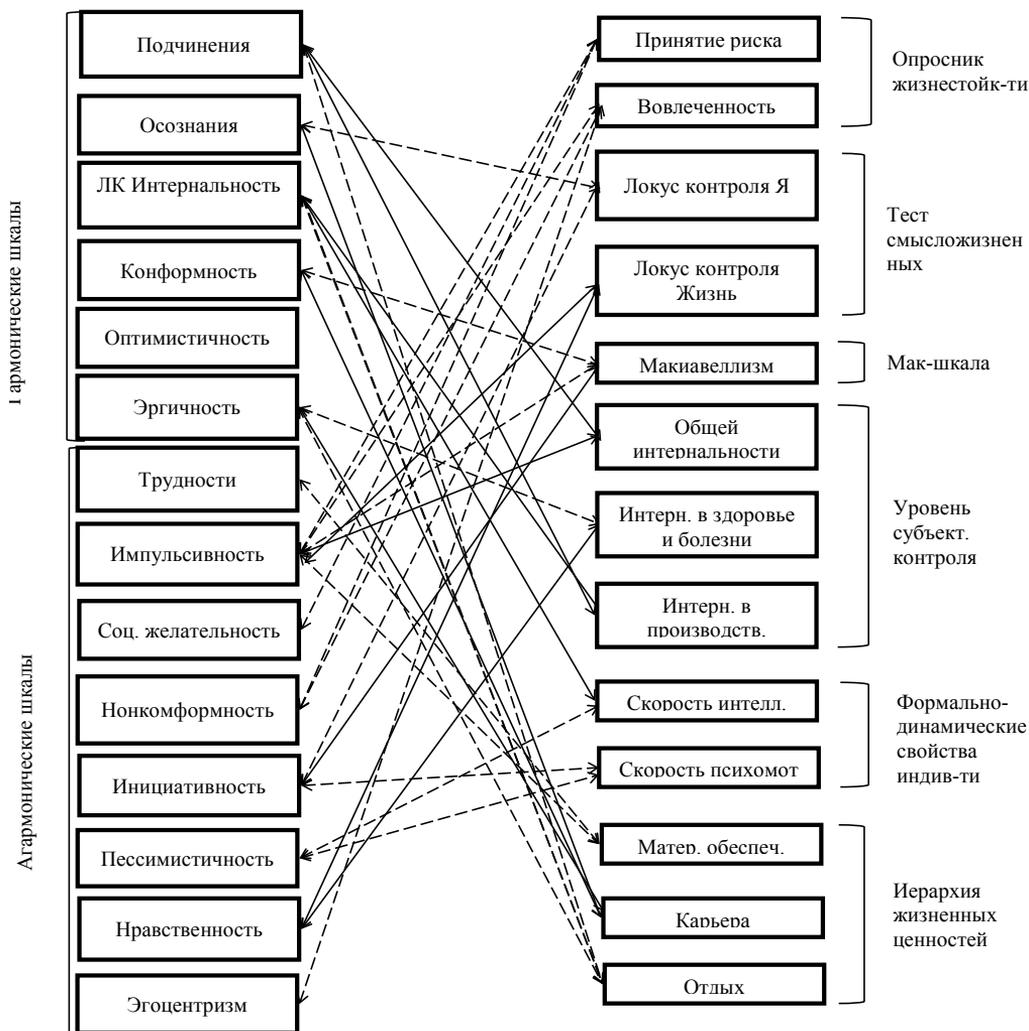


Рис. 4. Наиболее значимые ($p < 0,001$) корреляты для ЭГ-3 ($n = 86$)

Заключение. Таким образом, в исследовании выявлены типы дисциплинированности военнослужащих – курсантов ВНГ РФ, которые могут быть обозначены как «конфликтная», «гармоничная» и «диффузная». Типы дисциплинированности различаются по выраженности и соотношению гармонических и агармонических ее составляющих и структуре связей между ними и дескрипторами ее компонентов.

Логика полученных нами в каждой группе испытуемых связей параметров дисциплинированности с показателями всех использованных в исследовании методик подтверждает правомерность представленной в работе дихотомической структуры дисциплинированности, а ее дескрипторы отражают содержательно и качественно различный характер дисциплинированности в выделенных группах.

Обнаружены реперные (проблемные) точки в структуре дисциплинированности военнослужащих – курсантов ВНГ (ценности, жизнестойкость, смысложизненные

ориентации, рефлексия, саморегуляция): недостаточное развитие указанных предикторов дисциплинированности определяет направления работы по ее развитию у военнослужащих.

Полученные данные позволяют разработать программу развития дисциплинированности военнослужащих, направленную на преодоление ее проблемных точек: необходимо включить в программу работу, направленную на развитие системы ценностей, смысложизненных ориентаций, отвечающих профессии военнослужащего; способности к рефлексии, поскольку во всех выделенных группах недостаточно развит рефлексивный компонент; необходимо также развивать самостоятельность, эффективные способы саморегуляции, жизнестойкость. Одним из существенных факторов развития дисциплинированности является, согласно данным нашего исследования, формирование адекватной мотивации к дисциплинированному поведению.

Библиографический список

1. *Большунова Н. Я.* Проблема характера: традиции и современность. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 235 с.
2. *Военная психология: Методология, теория, практика: учебно-методическое пособие.* – М.: Военный университет, 1996. – 231 с.
3. *Волков И. И.* Соотношение воинской дисциплины и дисциплинированности // *Военная мысль.* – 2005. – № 9. – С. 42–47.
4. *Володарская Е. А., Мещерякова Ю. С.* Имидж воинской дисциплины у современных военнослужащих // *Человеческий капитал.* – 2016. – № 3 (87). – С. 82–84.
5. *Воробьев В. В.* Опыт формирования и становления воинской дисциплины в армии // *Ярославский педагогический вестник.* – 2009. – № 2 (59). – С. 209–213.
6. *Глебов Ю. А.* Психологические особенности развития дисциплинированности у военнослужащих Федеральной службы охраны // *Вестник Тамбовского университета.*
7. *Дорфман Л. Я., Гридюшко А. Е.* Структура дисциплинированности курсантов военного вуза внутренних войск МВД РФ // *Педагогическое образование и наука.* – 2011. – № 3. – С. 87–90.
8. *Ильин И.* Путь духовного обновления // *Собрание сочинений в десяти томах.* Т. 1. – М.: Русская книга, 1993. – С. 38–282.
9. *Кутузов М. И.* Субординация и дисциплина – душа службы воинской // *На боевом посту.* – 2005. – № 3. – С. 39.
10. *О долге и чести воинской в российской армии.* – М.: Военное издательство, 1991. – 210 с.
11. *Подольская О. Н., Хорошун К. В., Котлярова Е. А.* Функции дисциплинированности как личностно-профессионального качества // *Научные труды КубГТУ.* – 2016. – № 12. – С. 353–363.
12. *Рогожникова Р. А.* Теоретические основы воспитания дисциплинированности как

- ценностного отношения к человеку у курсантов военных вузов внутренних войск МВД РФ // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 3. – С. 72–74.
13. Рогожников П. А., Хусаинов А. Я. Воспитание у курсантов военного вуза дисциплинированности как нравственного качества личности – актуальная проблема современности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 12 (142). – С. 107–111.
14. Рыбин В. А. Нравственно-гуманистическая педагогика Нового времени. – М.: Университетская книга: Логос, 2006. – 456 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
16. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
17. Суворов А. В. Наука побеждать. – М.: Воениздат, 1987. – 40 с.
18. Утлик Э. П. Психологические основы дисциплины. – М.: МО РФ, ГУВР ВС РФ, 1993. – 238 с.
19. Яницкий М. С., Иванов М. С. Утюганов А. А. Изменение осмысленности прошлого, настоящего и будущего как механизм переживания экстремальных ситуаций // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2012. – № 2(34). – С. 124–130.

Поступила в редакцию 31.08.2018

Bolshunova Natalia Yakovlevna

Dr. Sci. (Psycholog.), Prof. of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation, nat_bolshunova@mail.ru, ORCID 0000-0001-8826-1499, Novosibirsk

Aleshchenko Maxim Mikhailov

The officer of Department of Combat Training, Management of East district of Troops of national guard of the Russian Federation, maksimaleshenko@mail.ru ORCID 0000-0002-5122-9628, Khabarovsk

**DISCIPLINE, ITS STRUCTURE AND TYPOLOGY
FROM MILITARY TROOPS OF THE NATIONAL GUARDS
OF THE RUSSIAN FEDERATION**

Abstract. The article considers discipline as a character trait necessary for successful service in the troops of the national guard. The concept of discipline in the research of various authors, the change in the content of this category in the context of the modern socio-cultural situation, the role of discipline and disciplinary record in the activities of military personnel are shown. A model of the structure of discipline is presented and its main components are described. The dichotomic model of the structure of discipline is grounded, which includes the subjective qualities of a person, the volitional sphere of the personality, the value-semantic features of the personality, the predictors of each component are described. In accordance with the dichotomous model, ideas about the two extreme types of discipline are formulated: internal, conscious, ascending to value bases; And an external, conformist, pragmatic basis. In an empirical study, three types of military discipline are identified and described, differing significantly in the parameters of its structure: the conflict type, which approaches its internal manifestations to internal discipline, but requires the serviceman to further self-determination to the requirements of military discipline; Diffuse discipline (external, unformed) and harmonious, with the severity of which the serviceman is adapted to the requirements of military discipline and accepts it without internal resistance. Demonstrated the need for modern socio-cultural conditions of special work on the development of discipline in the troops of the National Guard.

Keywords: discipline, military discipline, disciplinary record, character, dichotomous structure of discipline, types of discipline.

References

1. Bolshunova, N. Ia., 2011. The problem of character: traditions and modernity. Novosibirsk: Novosibirsk state pedagogical university Publ., 235 p. (In Russ.)
2. Military Psychology: methodology, theory, practice. Teaching-methodical manual. Moscow: Military University Publ., 1996, 231 p. (In Russ.)
3. Volkov, I. I., 2005. The ratio of military discipline and disciplinary record. Military thought, 9, pp. 42–47. (In Russ.)
4. Volodarskaia, E. A., Meshcheriakova, Iu. S., 2016. The image of military discipline among modern military personnel. Human capital, 3 (87), pp. 82–84. (In Russ.)
5. Vorobev, V. V., 2009. Experience of formation and formation of military discipline in the army. Yaroslavsky pedagogical bulletin, 2 (59), pp. 209–213. (In Russ.)
6. Glebov, Iu. A., 2007. Psychological specificities of the development of discipline among troops of the Federal Security Service. Bulletin of the University of Tambov. Series: Humanities Issue, 9, pp. 65–68. (In Russ.)
7. Dorfman, L. Ia., Gridiushko, A. E., 2011. Structure of discipline of cadets of the military high school of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Pedagogical education and science, 3, pp. 87–90. (In Russ.)
8. Ilin, I., 1993. Path of spiritual renewal. Collected works in ten volumes. Moscow: Russian Book Publ., T. 1, pp. 38–282. (In Russ.)
9. Kutuzov, M. I., 2005. Subordination and discipline – the soul of military service. At the military post, 3, p. 39 (In Russ.)
10. On the duty and honor of the military in the Russian army. Moscow, 1991, 210 p. (In Russ.)
11. Podolskaia, O. N., Khoroshun, K. V., Kotliarova, E. A., 2016. Functions of discipline as a personal and professional quality. Scientific works of Kuban State Technical University, 12, pp. 353–363. (In Russ.)
12. Rogozhnikova, R. A., 2011. Theoretical bases of education of discipline as a value attitude to a person among cadets of military high schools of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Teacher education and science, 3, pp. 72–74. (In Russ.)
13. Rogozhnikova, R. A., Khusainov, A. Ja., 2016. Education of cadets of a military high school of discipline as a moral quality of a person is an actual problem of the present. Scientific notes of the University named after the P. F. Lesgaft, 12 (142), pp. 107–111. (In Russ.)
14. Rybin, V. A., 2006. Moral and humanistic pedagogy of Modern times. Moscow: Universitetskaya Kniga Publ., Logos Publ., 456 p. (In Russ.)
15. Rubinshtein, S. L., 1946. Fundamentals of General Psychology. Moscow: Uchpedgiz Publ., 704 p. (In Russ.)
16. Rubinshtein, S. L., 1976. Problems of general psychology. Moscow: Pedagogika Publ., 416 p. (In Russ.)
17. Suvorov, A. V., 1987. The science of winning. Moscow: Voenizdat Publ., 40 p. (In Russ.)
18. Utlik, E. P., 1993. Psychological foundations of discipline. Moscow: MO RF, GUVR VS RF, 238 p. (In Russ.)
19. Yanitsky, M. S., Utjuganov, M. S., Ivanov, A. A., 2012. Change the meaningfulness of the past, present, and future as a mechanism of experiencing extreme situations. Social and human sciences in the Far East, 2 (34), pp. 124–130. (In Russ.)

Submitted 31.08.2018

Горбушина Анастасия Владимировна

Старший преподаватель кафедры психологии, Вятский государственный университет, gorbushina_anast@mail.ru, ORCID 0000-0003-3899-6491, Киров

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена решению проблемы отсутствия и симплификации описания мотивации профессиональной деятельности и ее развития. Исследование мотивации профессиональной деятельности педагогов актуально для психологической науки с целью осмысления, обобщения имеющихся эмпирических данных и выявления закономерностей ее изменения как сложноорганизованной системы. Цель статьи: описание развития мотивации профессиональной деятельности педагогов в контексте профессиональной педагогической деятельности. Мотивация профессиональной деятельности в статье описывается с позиций методологии системогенеза. На основании результатов эмпирического исследования выделяются этапы развития системы мотивации профессиональной деятельности педагогов с разным трудовым стажем: вхождение в деятельность – образование специфической системы мотивации профессиональной педагогической деятельности – количественный рост – зрелость – кризис – реорганизация системы – зрелость с выраженной интегративной составляющей – интериоризация в структуру личности. Становление и развитие системы мотивации педагогов анализируется в зависимости от характера выполняемой профессиональной деятельности, соотношения педагогической и метапрофессиональных видов деятельности, а также задач личностного и профессионального развития субъекта труда. В заключении делаются выводы о правомерности анализа процесса развития мотивации профессиональной деятельности учителей в контексте профессиональной педагогической деятельности и рассмотрении ее становления и развития с позиций системогенеза, что дает возможность проектировать научно-обоснованную программу психологического сопровождения сложного и ответственного труда педагогов в школах и реализации национальных задач развития.

Ключевые слова: мотивация профессиональной деятельности, система, развитие, этапы, педагогическая профессиональная деятельность.

Постановка проблемы. Исследование мотивации профессиональной деятельности (далее – МПД) педагогов актуально для психологии с целью осмысления, обобщения имеющихся эмпирических данных и выявления закономерностей ее изменения как сложноорганизованной системы. Это обусловлено необходимостью проектирования научно обоснованных программ психологического сопровождения, обеспечения эффективности труда учителя в условиях реформирования и повышения качества образования.

Для решения поставленных задач сле-

дует выбрать методологические основания для исследования МПД в целом, выделить общие этапы и определить закономерности развития системы МПД педагогов с разным трудовым стажем.

По мнению В. Д. Шадрикова, в психологической системе профессиональной деятельности (далее – ПСПД), в том числе и педагогической, мотивация носит системообразующий характер. Ее роль «проявляется в принятии решений различного типа и уровней...; в выборе критериев достижения цели; в выборе критериев предпочтительности; в отборе информации;

во влиянии на активационные процессы и функциональные состояния» [15, с. 265], т. е. мотивация определяет содержание и качество профессиональной деятельности [15–18].

На основании проведенного анализа предметной области [3] вслед за В. А. Бодровым, А. К. Марковой, Ю. П. Поваренковым и др. под МПД можно понимать сложноорганизованную систему психологических факторов, побуждающих, направляющих и регулирующих профессиональную деятельность (далее – ПД). МПД педагога формируется в мотивационной сфере личности субъекта труда под влиянием систематического самостоятельного выполнения ПД и изменения социальной ситуации развития: общения с коллегами по работе и участниками образовательного процесса, исполнения социальной роли учителя. МПД относится к особому классу систем со встроенным метасистемным уровнем [4; 5; 7; 13] и имеет сложную структурно-уровневую организацию, специфичные взаимосвязи между уровнями и составляющими внутри уровней. Особенности функционирования и качественная специфика МПД связаны, прежде всего, с ее содержанием на компонентном (уровень мотивов) и подсистемном (специфические комплексы мотивов) уровнях.

Система МПД не статична. Она изменяется под влиянием внешних и внутренних условий: характера самой ПД, времени работы по профессии, решения отдельных задач личностного и профессионального развития, особенностей профессионализации. Факты динамики МПД педагогов зафиксированы в многочисленных эмпирических исследованиях [1], однако часто носят частный и противоречивый характер, требуют осмысления на современном уровне развития методологии психологии.

Так, согласно концепции системогенеза, развитие системы МПД педагогов можно представить в виде последовательной смены этапов. Каждый из них представляет

собой временной интервал, где МПД будет выглядеть как специфическая целостность, т. е. система будет иметь особую цель, задачи и структуру, позволяющую их реализовывать. Структура МПД может считаться индикатором изменений, происходящих в ПСПД и МПД педагогов. Стадии развития системы МПД могут совпадать с общепризнанными этапами развития систем: формирование – развитие – зрелость – функционирование – кризис. Развитие системы мотивации профессиональной педагогической деятельности (далее – МППД), как и любая другая форма развития, может быть связано как с количественным ростом, так и с качественными преобразованиями и будет проходить нелинейно, гетерохронно, циклично, сочетая периоды стабильности и резких изменений – кризисов. Поскольку система МПД относится к особому классу сложноорганизованных систем, кризис может являться лишь формой перехода к новому циклу развития на качественно новом уровне с качественно иной структурой. Изменения системы МППД могут определяться разными факторами: на этапе формирования до достижения зрелости ведущими будут внешние факторы, связанные с задачами профессионального и личностного развития. По достижении системой равновесия и зрелости изменения будут определять внутренние факторы, связанные с самоорганизацией самой системы МПД.

Таким образом, целью статьи является описание развития мотивации профессиональной деятельности педагогов в контексте профессиональной педагогической деятельности. В рамках описания процесса развития системы МПД педагогов с позиций системогенеза следует, во-первых, выделить критерии для анализа изменений системы МПД учителей, описать основные стадии развития системы МППД, определить ключевые закономерности развития системы МПД педагогов с разным трудовым стажем.

Традиционно изменения МПД связываются разными авторами с профессиональным развитием, которое фиксируется в имеющихся периодизациях профессионализации. В них описываются возможные изменения психики взрослого человека, работающего по профессии в зависимости от разных критериев: хронологического возраста (D. Super), профессионального возраста (Д. Н. Завалишина, А. Кудашев), уровня владения профессией (А. К. Маркова), этапов освоения профессиональной деятельности и возраста человека (Е. А. Климов), циклов профессиональной деятельности (D. Hall). Каждый из подходов делает акцент на важных, но не определяющих сторонах профессионального развития. Ю. П. Поваренков [10–12] рассматривает профессиональное развитие как становление и реализацию субъекта труда и психологической системы деятельности профессионала.

Следуя логике системогенетической концепции профессионального становления, изменения МПД педагогов необходимо рассматривать лишь в контексте профессиональной деятельности, поскольку именно под влиянием ее выполнения и формируется система МПД. Ведущие формы деятельности, задачи ПД, стоящие перед субъектом труда, условия выполнения работы могут играть определяющую роль в изменениях мотивации субъекта труда внутри ПСПД.

Организация исследования. В эмпирическом исследовании динамики МППД принял участие 321 респондент – слушатели курсов на базе Института развития образования Кировской области – педагоги средних общеобразовательных школ области и города. Из них 93,8 % женщины, средний возраст 43,4 года, 89,4 % имеют профильное высшее образование.

Батарея диагностических инструментов состояла из ряда опросников: «Словарь» И. Г. Кокуриной, «Мотивация работой» И. П. Пономарева, «Структура мотивации трудовой деятельности» К. Замфир в адап-

тации А. А. Реана, метод мотивационной индукции Ж. Нюттена. В статье приведены отдельные результаты диагностического опроса респондентов.

Выборка была поделена на отдельные группы в зависимости от стажа педагогической деятельности на основании выявленных с помощью критерия t -Стьюдента статистически значимых различий в содержании МПД. Анализировались особенности мотивационной структуры 9 стажевых групп с временем работы до 1 года ($n = 12$), от 1 до 2 лет ($n = 9$), от 2 до 4 лет ($n = 22$), от 4 до 5 лет ($n = 11$), от 5 до 7 лет ($n = 11$), от 7 до 10 лет ($n = 11$), от 10 до 20 лет ($n = 74$), от 20 до 30 лет ($n = 113$) и свыше 30 лет ($n = 58$). В результате применения корреляционного анализа с помощью критерия ρ -Спирмена были получены модели структурно-уровневой организации МПД учителей разных стажевых групп [2]. В статье отражены наиболее значимые аспекты анализа динамики структуры МПД относительно основных subsystem. Для констатации изменений внутри МПД применялся метод анализа психологических систем [5–7], результаты которого представлены на рисунке 1.

Обсуждение результатов. Описание развития системы МПД реконструировано на основе описания основных индексов психологической системы, разработанных в трудах А. В. Карпова [5: 6]: ИКС (индекс когерентности структуры), отражающий степень интегрированности компонентов системы, ИДС (индекс дивергентности системы), отражающий степень дифференциации в структуре, ИОС (индекс организованности системы), отражающий обобщенное представление о степени упорядоченности компонентов системы.

На основании фиксации изменения значений показателей основных subsystem МПД и удовлетворенности трудом со стороны респондентов был построен график ведущих тенденций развития в структуре МПД педагогов (рис. 2).

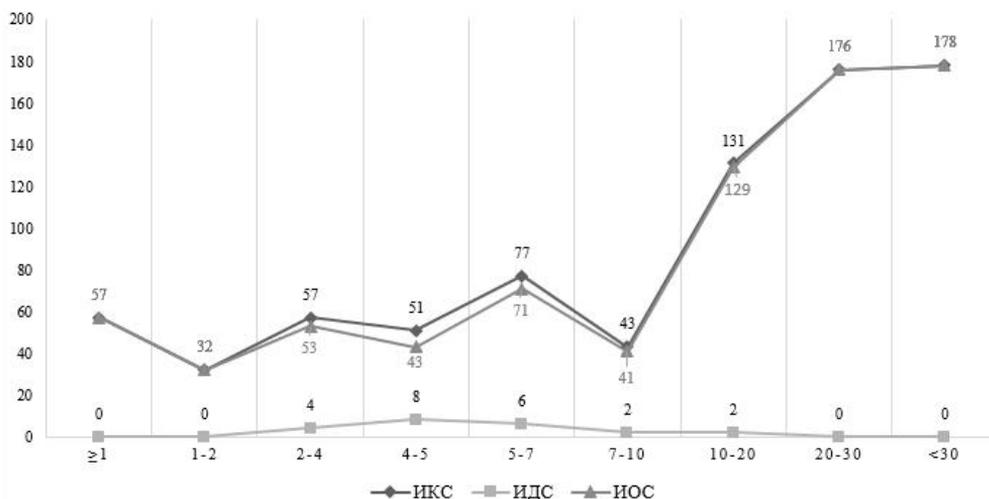


Рис. 1. Динамика структуры МПД педагогов с разным трудовым стажем: ИКС – индекс когерентности структуры, ИДС – индекс дифференцированности структуры, ИОС – индекс организованности системы

Сопоставляя полученные показатели: изменения значений основных subsystem МПД педагогов с разным трудовым стажем, значения удовлетворенности трудом учителей с индексами, отражающими состояние системы, можно условно наметить стадии развития системы МПД педагогов с разным трудовым стажем.

1. Стадия вхождения в ПД: до 1 года с момента начала работы. Основная задача личности – понять суть ПД и адаптироваться к новому месту работы, освоить нормативно-одобренный способ действия в ней. Респонденты отмечают, что ПД на данном отрезке времени занимает практически все внимание. Это закономерно, поскольку от успешной первичной адаптации может зависеть не только эффективность труда, но и определение дальнейшей временной перспективы и задач развития. При осуществлении ПД актуализируется комплекс мотивационных образований, касающихся труда и представлений о педагогической деятельности, полученных ранее. Большой удельный вес среди вы-

полняемых видов деятельности имеют «метапрофессиональные виды» [9]: учебно-профессиональная, адаптационная и регулятивная виды деятельности, используемые и в других ситуациях помимо ПД. При этом субъект использует те ресурсы и возможности, которыми обладает в данный момент, на данном уровне профессионального развития. Незначительные изменения в существующей системе мотивации происходят (в общей теории систем – гомеокинез) и хотя носят побочный характер и не являются самоцелью, приводят к выделению новых мотивационных образований, связанных непосредственно с профессиональной деятельностью и содержанием педагогического труда. В итоге систематическое самостоятельное выполнение должностных обязанностей, общение в педагогическом коллективе и с участниками образовательного процесса способствуют накоплению критической массы изменений в функционирующем комплексе мотивационных образований и возникновению новообразования.

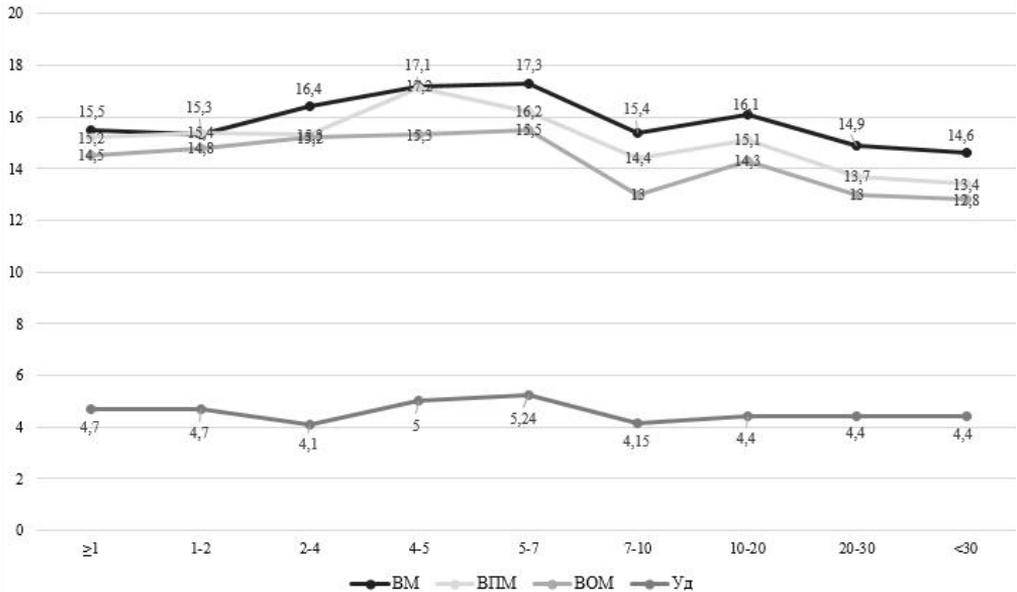


Рис. 2. Динамика основных subsystem МПД педагогов с разным стажем
 VM – внутренняя мотивация, VPM – внешняя положительная мотивация,
 WOM – внешняя отрицательная мотивация, Уд – удовлетворенность трудом

2. Стадия образования (формирования) собственно МПД – новой системы в мотивационной сфере субъекта труда. Продолжается до 2 лет и завершается принятием педагогической деятельности. Критерием оформления новой целостности является появление мотивов, связанных с содержанием ПД, формирующихся в результате первичной адаптации к ней и месту работы. На данном временном отрезке в сознании респондентов зафиксировано появление интереса к содержанию ПД, конкретизация задач ПД, что указывает на выделение специфического психического новообразования – МПД. Основной задачей ПД можно считать освоение и реализацию нормативно-одобренного способа педагогической деятельности. Достигается баланс между метапрофессиональными видами активности и собственно профессиональной деятельностью. Можно утверждать, что на данном этапе развития

системы субъект труда более сосредоточен именно на выполнении профессиональной педагогической деятельности. Как отмечает Ю. П. Поваренков, «в этом случае цель деятельности не совпадает с нормативной целью... Она ориентирована на качественные и количественные изменения психологической структуры самой исходной деятельности <...> если педагогическая деятельность находится в состоянии становления, то основное внимание учитель уделяет не воспитанию и обучению школьников, а изменению ее самой» [9, с. 161]. Другими словами, акцент смещается на получение результата, освоение новых способов работы, получение профессионального опыта, рост профессиональной компетентности, достижение эффективности деятельности. В результате чего происходит эволюция, развитие системы в целом, инволюция незадействованных или малоэффективных мотивов,

увеличение количества составляющих в системе [2], снижение взаимосвязей между компонентами системы, снижение индексов ИКС и ИОС. При этом основные подсистемы МПД малодифференцированы, что может быть связано с одновременностью закладки основных компонентов системы и незрелостью сформированного новообразования. Подобного уровня системы обозначаются как «малоорганизованные». А имеющиеся признаки указывают на нахождение МПД в состоянии развития или становления.

3. Стадия количественного роста составляющих системы: от 2 до 4 лет стажа педагогической деятельности. Происходит увеличение количества структурных единиц, актуализация новых, инволюция незадействованных мотивов, оформление основных подсистем МПД, появление тенденции к дифференциации, увеличение степени нагруженности мотивов в структуре МПД и взаимосвязей внутри уровня и между уровнями [2]. Другими словами, происходит саморегуляция системы – оптимизация развития сложившейся системы, имеющей несовершенства и неустойчивость. «Принятие профессии порождает желание выполнять ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования ПСД» [15, с. 154]. О принятии профессиональной деятельности можно сделать вывод по качественным высказываниям респондентов о собственных намерениях и желаниях. Другими словами, основной задачей субъекта педагогической деятельности является уже не просто достижение устойчивых положительных результатов ПД, но формирование профессиональной траектории развития, определение форм и способов реализации себя в профессии. На данном временном отрезке снижается общая удовлетворенность трудом, дифференцируются основные подсистемы МПД, возрастает степень организованности системы МПД

в целом. Соотношение собственно педагогической и метапрофессиональных видов деятельности, выполняемых профессионалом, чуть смещается в сторону последних (регулятивная деятельность, совладающая деятельность, проектирование, корректировка траектории профессионального развития). Основной причиной перехода в состояние развития является изменение ситуации – от учителя требуют и ждут устойчивых результатов, увеличивая требования и ожидания от уже окончательно адаптировавшегося субъекта. Поскольку состояние развития находится с состоянием функционирования в реципрокных отношениях: «активизация процессов развития деятельности профессионала тормозит ее функционирование, и наоборот» [9, с. 161], закономерно выглядит снижение удовлетворенности педагогов собственным трудом.

4. Стадия замедления темпов количественного роста. Продолжительность от 4 до 5 лет трудового стажа. Система МПД находится в состоянии оптимизации развития (саморегуляции). Ведущим видом деятельности педагогов на данном стажевом отрезке является собственно ПД, повышение ее результативности и качества, реализация непосредственных задач учителя по обучению и воспитанию, через которые приходит осознание собственной роли в профессии и принятие себя как представителя профессиональной общности. В системе МПД наблюдается усиление тенденций дифференциации (ИДС), специализации (ИОС) и интеграции (ИКС) составляющих по функциональному типу. На графике (рис. 2) заметно увеличение роли внутренней мотивации при выполнении ПД, получение большего удовлетворения от выполнения ПД, что может быть связано с реализацией задач профессионального становления – достижения и осознания профессиональной продуктивности и формирования профессиональной идентичности. После принятия психоло-

гической сущности ПД на данной стадии происходит переструктурирование и оптимизация ПСПД, что сопряжено с принятием себя как субъекта ПД. Респонденты ориентированы на значимость поддержания определенного уровня в ПД, успеха в ней не только на уровне желаний, но и на уровне активности. На данной стадии повышение эффективности деятельности профессионала «достигается за счет имеющихся ресурсов, путем их реорганизации, через уточнение компонентов деятельности и выбора наиболее эффективных способов деятельности из числа освоенных, за счет выявления скрытых резервов и т. д.» [9, с. 162].

5. Зрелость МПД. Продолжительность от 5 до 7 лет трудового стажа. Основной задачей профессионального развития на данном временном отрезке может считаться самореализация педагога как профессионала. Достигается устойчивый баланс между собственно педагогической и метапрофессиональными видами деятельности (самореализация, саморазвитие, совладание и др.), затрагивающих различные стороны жизни и опыта учителя. Развита система находится в состоянии стабильного функционирования [8; 9]: педагог направлен на решение задач обучения и воспитания через реализацию собственных ресурсов, запаса знаний, профессионального опыта, профессиональной идентичности. При этом в структуре МПД педагогов прослеживается четкая дифференциация основных функциональных subsystem, оптимальная наполненность содержанием, конкордантность системы в результате переструктурирования [2]. Можно говорить об установлении смысла ПД для педагога, обретении им профессиональной самооценки, профессиональной надежности и достижения профессионального успеха [17]. Полученные качественные данные показывают зрелость мотивационных диспозиций со стороны респондентов, понимание сути ПД, готовность ставить задачи

и реализовывать свой потенциал в ПД, понимание трудностей и проблем, возникающих в ПД. Как было констатировано выше, в состоянии функционирования в системе деятельности происходят незначительные изменения, имеющие побочный характер, которые, накапливаясь, приводят к увеличению энтропии и необходимости саморегуляции системы МПД.

6. Кризис системы МПД. Продолжительность 7–10 лет стажа ПД. Система МПД педагогов находится в состоянии саморегуляции функционирования, направленном на устранение снижения функциональных возможностей системы, возникших противоречий. Ведущим видом деятельности педагога-профессионала считается собственно педагогическая деятельность, однако нагнетание негативных моментов в работе, появление в структуре антимотивов [2] деятельности приводит к необходимости подключения совладающего поведения. В соотношении видов деятельности профессионала акцент смещается в сторону метапрофессиональных видов. Признаками кризисности системы на данном временном отрезке являются: снижение индексов когерентности и организованности структуры, снижение средних значений показателей по основным subsystemам мотивации и удовлетворенности трудом, инволюция отдельных мотивов [2]. Качественные данные в виде ответов негативного содержания «ничего не изменится», «ни к чему не готова», а также появление высказываний, связанных со сменой работы, также свидетельствуют о проявлении признаков кризиса в системе МПД учителей. Следуя логике рассуждений Ю. П. Поваренкова о профессиональном развитии субъекта труда [10–12]: кризис системы МПД может быть свидетельством перехода к новому циклу развития на качественно других основаниях, выбора субъектом дальнейшего способа существования себя в профессии. Кризис – необходимый этап развития системы,

запускающий процессы саморегуляции.

7. Реорганизация системы в результате переструктурирования. Продолжительность 10–20 лет трудового стажа. Основной задачей профессионального развития в данный момент является выбор способа своего дальнейшего существования в профессии, пересмотр смысла и роли ПД в жизни. В результате совладания с кризисом профессиональной деятельности на данном этапе происходит качественный скачок в сторону повышения интеграции и организации системы, интеграции subsystemов и мотивов, резкого увеличения количества составляющих МПД, взаимосвязей между ними и функциональными subsystemами [2]. Явно выраженные качественные и количественные изменения в структуре МПД связаны с изменением ситуации выполнения профессиональной деятельности: работа становится важнейшим способом реализации себя и поддержания уровня жизни для собственной семьи. А. К. Маркова, вероятно, связала именно данный этап развития системы МПД с достижением учителем мастерства выполнения своей профессиональной деятельности. Равномерное распределение активности по различным сферам жизни, в том числе и профессиональной, численное уменьшение количества ответов, связанных со сменой места работы, негативными высказываниями в адрес ПД могут интерпретироваться как достижение СМППД определенной степени устойчивости.

8. Зрелость МПД с выраженной интегративной составляющей: 20–30 лет профессионального стажа. Система МПД учителей находится в состоянии оптимизации (саморегуляции) развития в сторону увеличения гомеостатичности и устойчивости к внешнему влиянию. Основной задачей профессионального развития на данном этапе может считаться реализация собственного потенциала и опыта на творческом уровне. Ведущим видом деятельности учителя становится педагогическая

деятельность. Имеющаяся структура реорганизуется на основе имеющихся ресурсов и выбора наиболее оптимальных для субъекта труда способов побуждения – суперпрофессионализм выполнения профессиональной деятельности (А. К. Маркова), связанный со свободным владением профессией в форме творчества, взаимопроникновение профессии во все остальные сферы жизни и деятельности, творческое проектирование себя как личности, обладание авторитетом в глазах коллег (Е. А. Климов). Как отмечает А. М. Столяренко: «Состояние и уровень развития системы зависят от степени полноты ее внутренней упорядоченности в данное время; выраженности благоприятных системных показателей; необходимой силы механизмов саморегуляции, самосохранения и дальнейшего развития» [14, с. 23]. На данном этапе система МППД функционирует по принципу «заведомой избыточности» [13], о чем говорит резкое увеличение значений индексов системности, что придает свойство самодостаточности, связанное с созданием резерва, потенциала, возможностей к самосохранению, адаптации и выживанию системы.

9. «Прорастание», интериоризация специфических составляющих МПД в структуру личности. Система МППД находится в состоянии устойчивого функционирования, вновь достигается баланс между собственно профессиональной и метапрофессиональными видами деятельности. Качественные результаты эмпирического исследования имеют ярко выраженную направленность на анализ собственной ПД и глубокий интерес к ее внутреннему содержанию, выход на уровень наставничества и передачи опыта собственной профессиональной деятельности (Е. А. Климов).

Заключение. На основании проведенного анализа проблемы и ее эмпирического изучения можно утверждать, что процесс развития системы МПД педагогов

правомерно рассматривать лишь в контексте профессиональной деятельности. Особенности реализации ПД, задач личностного и профессионального развития могут считаться ведущими факторами изменений в системе мотивации. Развитие МППД характеризуется рядом этапов, имеющих свою специфику. Под влиянием внешних и внутренних факторов система МППД изменяется: формирует новую цель и задачи, перестраивается для оптимального функционирования и реализации целей и задач. Описанные стадии развития системы МППД соответствуют основным этапам системогенеза, описанным в работах В. Д. Шадрикова, Т. В. Разиной и др. и являются подтверждением логики системологии к исследованию мотивации.

Роль внешних и внутренних детерминант различна на разных временных отрезках. Внешние факторы имеют больший удельный вес при незрелой системе. По достижении зрелости развитие системы

МППД начинают определять внутренние процессы, связанные с саморегуляцией и самоорганизацией.

Процесс развития системы МПД педагогов с разным трудовым стажем протекает по следующим закономерностям: нелинейно, гетерохронно, неравномерно и циклично, как и сам процесс формирования, развития ПСПД и профессионального становления личности.

Зная закономерности динамики системы МПД педагогов, можно: определить необходимость и меру психологического сопровождения для педагогов с разным трудовым стажем, прогнозировать динамику изменений мотивации труда учителей, определять признаки кризиса системы МППД, необходимые стимулы для поддержания и выхода системы из кризисных состояний, т. е. спроектировать научно-обоснованную программу психологического сопровождения и поддержки крайне сложного и ответственного труда педагогов в школах.

Библиографический список

1. Горбушина А. В. Актуальные направления и перспективы исследований мотивации профессиональной деятельности // Общество, наука, инновации: Всероссийская ежегодная научно-практическая конференция. – Киров: Издательство ВятГУ, 2016. – С. 4930–4937.
2. Горбушина А. В. Системогенетический анализ мотивации профессиональной деятельности педагогов в зависимости от трудового стажа // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 205–215.
3. Горбушина А. В. Структура мотивации профессиональной деятельности: метасистемный подход // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 3 (3). – С. 138–141.
4. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. – М.: ИП РАН, 2004. – 506 с.
5. Карпов А. В. Психология деятельности: в 5 т. – М.: РАО, 2015. – Т. IV. – 504 с.
6. Карпов А. В., Карпова Е. В. Эксперимен-
7. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. – 569 с.
8. Куликов Г. Г., Конев К. А., Суворова В. А. Теория систем и системный анализ. – Уфа: Изд-во УГАТУ, 2012. – 192 с.
9. Поваренков Ю. П. Многообразие видов и форм деятельности (активности) профессионала (Часть II) // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С. 159–165.
10. Поваренков Ю. П. Периодизация профессионального становления личности: анализ отечественных и зарубежных подходов // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3. – С. 200–205.

11. *Поваренков Ю. П.* Системогенетическая концепция профессионального становления человека // *Идея системности в современной психологии* / под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 494 с.

12. *Поваренков Ю. П.* Уточнение психологического содержания уровней профессионального становления и реализации личности // *Ярославский педагогический вестник*. – 2016. – № 3. – С. 202–210.

13. *Разина Т. В.* Системогенетические и метасистемогенетические закономерности развития системы мотивации научной деятельности // *Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки*. – 2016. – № 1 (35). – С. 104–108.

14. *Столяренко А. М.* Психологическая системология. Теория, исследования, практика: монография. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. – 391 с.

15. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

16. *Barreto M. M. A.* Motivation and Work:

A Survey of Motivational Aspects in Industries [Электронный ресурс] // Springer International Publishing. *Advances in Human Factors, Business Management and Leadership*. – AG 2018. – P. 319–328. – URL: <https://www.springerprofessional.de/en/motivation-and-work-a-survey-of-the-motivational-aspects-in-indu/13302144> (дата обращения 24.11.2017).

17. *Kamalova L. A., Korchagina G. I., Bulatbaeva K. N.* Professional Self-Affirmation of a Teacher as a Functional Activity System [Электронный ресурс] // *International Electronic Journal of Mathematics Education*. – 2016. – Vol. 11, iss. 1. – P. 279–290. – URL: <http://www.iejme.com/download/professional-self-affirmation-of-a-teacher-as-a-functional-activity-system.pdf> (дата обращения 25.08.2018).

18. *Shoraj D., Llaci Sh.* Motivation and Its Impact on Organizational Effectiveness in Albanian Businesses [Электронный ресурс] // *SAGE Open*. – 2015. – Vol. 5. – URL: <http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/5/2/2158244015582229.full.pdf> (дата обращения: 12.02.2016).

Поступила в редакцию 18.08.2018

Gorbushina Anastasiya Vladimirovna

Senior lecturer of Department of Psychology, Vyatka State University, gorbushina_anast@mail.ru, ORCID 0000-0003-3899-6491, Kirov

**DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF WORK MOTIVATION
IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY**

Abstract. The article is devoted to the solution of the problem of absence and simplification of the description of work motivation or motivation of professional activity and its development. The study of the work motivation of teachers is relevant for the psychological science with a view to comprehending, generalizing the available empirical data and revealing the patterns of its change as a complexly organized system. The purpose of the article: a description of the development of the work motivation of teachers in the context of professional pedagogical activity. Work motivation or motivation of professional activity in the article is described from the positions of methodology of systemogenesis. Based on the results of the empirical study, the stages of the development of the motivation system for the professional activity of teachers with different work experience are distinguished: entry into activity – the formation of a specific system of motivation for professional pedagogical activity – quantitative growth – maturity – crisis – reorganization of the system – maturity with a pronounced integrative component – interiorizatsiya into personality. Formation and development of teachers' motivation system is analyzed depending on the nature of the professional activities performed, the ratio of pedagogical and metaprofessional activities, as well as the tasks of personal and professional development of the subject of

labor. In conclusion, conclusions are drawn about the legitimacy of the analysis of the process of development of the motivation of professional activity of teachers in the context of professional pedagogical activity and consideration of its formation and development from the viewpoint of systemogenesis, which makes it possible to design a scientifically grounded program of psychological support for the complex and responsible work of teachers in schools and the realization of national development tasks.

Keywords: work motivation or motivation of professional activity, system, development, stages, pedagogical professional activity.

References

1. Gorbushina, A. V., 2016. Actual directions and perspectives of research of motivation of professional activity. Society, science, innovations. All-Russian annual scientific and practical conference. Kirov: Vyatka State University Publ., pp. 4930–4937. (In Russ.)
2. Gorbushina, A. V., 2018. System genetic analysis of teacher's professional activity motivation system depending on their work experience. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 4, pp. 205–214. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Gorbushina, A. V., 2011. Structure of motivation of professional activity: metasystem approach. Vestnik of Vyatka State Humanitarian University, 3 (3), pp. 138–141. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Karpov, A. V., 2004. Metasystem organization of level structures of the psyche. Moscow: IP RAS Publ., 506 p. (In Russ.)
5. Karpov, A. V., 2015. Psychology of activity. In 5 vols T. IV: Genetic dynamics. Moscow: RAO Publ., 504 p. (In Russ.)
6. Karpov, A. V., Karpova, E. V., 2016. Experimental study of the relationship between the intensity of motivation and the structural organization of the cognitive sphere of the individual [online]. Available at: http://psyjournals.ru/files/85087/expps_2016_n4_karpov.pdf (Accessed 14 October 2017). (In Russ.)
7. Karpova, E. V., 2007. The structure and genesis of the motivational sphere of the individual in educational activity: monograph. Yaroslavl: YAG-PU them. K. D. Ushinsky Publ., 569 p. (In Russ.)
8. Kulikov, G. G., Konev, K. A., Suvorova, V. A., 2012. The theory of systems and system analysis. Ufa: UGATU Publ., 192 p. (In Russ.)
9. Povarenkov, Yu. P., 2017. Variety of types and forms of activity (activity) of a professional- al (Part II). Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 3, pp. 159–165. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Povarenkov, Yu. P., 2014. Periodization of the professional development of the individual: an analysis of domestic and foreign approaches. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 3, pp. 200–205. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Povarenkov, Yu. P., 2005. Systemogenetic conception of professional formation of a man [online]. Available at: <http://www.studentlibrary.com/doc/ISBN5927000576-SCN0004.html>. (Accessed 19 August 2018). (In Russ.)
12. Povarenkov, Yu. P., 2016. Refinement of the psychological content of the levels of professional formation and personalization. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 3, pp. 202–210. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Razina, T. V., 2016. Systemogenetic and metasistemogenetic regularities of development of the system of motivation of scientific activity. Vestnik YarSU. Series Humanities, 1 (35), pp. 104–108. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Stolyarenko, A. M., 2011. Psychological systemology. Theory, research, practice: monograph. Moscow: UNITY-DANA Publ., 391 p. (In Russ.)
15. Shadrikov, V. D., 2013. Psychology of human activity. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 464 p. (In Russ.)
16. Barreto, M. M. A., 2018. Motivation and Work: A Survey of Motivational Aspects in Industries [online]. Available at: <https://www.springerprofessional.de/en/motivation-and-work-a-survey-of-the-motivational-aspects-in-indu/13302144> (Accessed 24 November 2017).
17. Kamalova, L. A., Korchagina, G. I., Bulatbaeva, K. N., 2016. Professional Self-Affirmation

of a Teacher as a Functional Activity System [online]. Available at: <http://www.iejme.com/download/professional-self-affirmation-of-a-teacher-as-a-functional-activity-system.pdf> (Accessed 25 August 2018).

18. Shoraj, D., 2015. Motivation and Its Impact on Organizational Effectiveness in Albanian Businesses [online]. Available at: <http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/5/2/2158244015582229.full.pdf> (Accessed 12 February 2016).

Submitted 18.08.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1805.10

УДК 376.3+316.6

Адеева Татьяна Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Костромской государственной университет, adeeva.tanya@rambler.ru, ORCID 0000-0002-0310-7546, Кострома

Тихонова Инна Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Костромской государственной университет, inn.007@mail.ru, ORCID 0000-0001-7756-0610, Кострома

СПЕЦИФИКА ЖИЗНЕННОЙ ТРАЕКТОРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА¹

Аннотация. Субъективное благополучие рассматривается в контексте жизненной траектории. При анализе жизненной траектории большое значение уделяется важным поворотным жизненным событиям, конкретным условиям жизни, переживаниям личности. Условия и события жизни не являются предикторами субъективного благополучия, но могут быть средством его достижения через интерпретацию, переживание, волевое преодоление. Цель исследования – посредством анализа жизненных траекторий дать характеристику и определить специфику показателей субъективного благополучия взрослых людей с нарушениями слуха.

Презентуемая взрослыми неслышащими инвалидами траектория жизни может быть обозначена как гипертимная. Значимых событий жизни выделяется немного, большая их часть оценивается как крайне позитивная. Изучение субъективного благополучия с помощью стандартизированного опросника показало, что оно имеет низкие значения. Неблагополучие переживается в виде эмоциональных симптомов, напряжения и чувствительности. Можно констатировать дисгармоничность субъективного благополучия неслышащих инвалидов, объясняемой особенностями психического развития респондентов.

Ключевые слова: жизненная траектория, субъективное благополучие, нарушения слуха.

Постановка проблемы. Проблема субъективного благополучия является одной из актуальных в современной психологии. Субъективное благополучие представляет собой комплексное понятие, поясняемое через удовлетворенность личности различными аспектами жизни: материальными, физическими, психологическими, социальными и рассматриваемое как фактор успешного функционирования личности, способствующий эффективной адаптации в условиях высокой динамичности жизни.

Соответственно субъективное благополучие может являться фактором, определяющим жизненные достижения и жизненную траекторию личности. Удовлетворенность, испытываемая субъектом при переживании и последующем оценивании и переработке событий, не только формирует опыт, но и готовит к последующим жизненным выборам. Таким образом, изучение субъективного благополучия в контексте жизненной траектории имеет значение как для прикладной, так

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-06-00812

и для теоретической психологии. В свете интегративных тенденций особую актуальность данная проблема приобретает в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья, так как может прояснить некоторые вопросы их социальной адаптации, удовлетворенности жизни и ее качества.

Традиционно в изучении этого вопроса выделяют субъективную и объективную стороны. Однако многие авторы указывают на значимость психологического аспекта проблемы, подчеркивая зависимость данного феномена от личностных особенностей, ресурсов человека. В ряде работ показано, что условия и события жизни не являются предикторами субъективного благополучия, но будут возможным средством его достижения через интерпретацию, переживание, волевое преодоление [6; 7]. Среди важных показателей психологического благополучия выделяют самопринятие, цель в жизни, компетентность, позитивные отношения с другими людьми, автономию, личностный рост [16].

Категория траектории жизни близка по сути таким определениям, как стратегия, жизненный путь. Однако в основе стратегии лежит долгосрочное и чаще рациональное планирование, траектория предполагает отслеживание некоторого результата жизни, его оценку, отношение к нему. По определению В. И. Добренькова, реальная траектория жизни понимается как линия жизненной судьбы, измеряется количеством приобретаемых статусов и их рангом [4]. Траектория жизни включает в себя конкретные условия реализации стратегии: социальные, экономические, средовые, нравственные, духовные. При описании траектории жизни большее внимание уделяется причинно-следственным связям, анализу сути важных поворотных событий жизни. По параметру событийности и факторам влияния понятие «траектория жизни» близко понятию «жизненный путь». Специфичной чертой анализа тра-

ектории жизни является ретроспективный взгляд, когда в центре внимания оказываются уже свершившиеся события, действия, поступки и отношение к ним. Это дает возможность уделить внимание стихийным событиям, тем, которые трудно прогнозировать, и которые могут существенно влиять на реализацию или изменение стратегии. Кроме того, важным аспектом анализа становятся переживания личности. С. Л. Рубинштейн писал: «Переживания человека – это субъективная сторона его реальной жизни, субъективный аспект жизненного пути личности» [10, с. 21]. Нами были выделены следующие категориальные характеристики понятия «жизненная траектория»: ретроспективность; событийность; субъективность; оценочность; динамичность; связь с переживаниями; нарративность; причинность. Анализ траектории жизни позволяет получить набор значимых жизненных событий, их интерпретацию и оценку. Содержание событий, их количество, преобладающий модус оценки представляют материал для определения специфики субъективного благополучия личности [13].

Исследование субъективного благополучия взрослых инвалидов с нарушением слуха имеет высокую теоретическую значимость. Связано это с недостаточной научной разработанностью в России проблем взрослых инвалидов с детства как в целом в специальной психологии, так и в сурдопсихологии в частности. Вместе с тем практика социальной поддержки и образования людей с нарушениями слуха юношеского и зрелого возраста, реализующая свою деятельность без современных научно-методических оснований, остро нуждается в этом.

Традиционно до последней четверти XX в. в специальной психологии и педагогике основное внимание уделялось изучению познавательной деятельности и психических процессов детей дошкольного и младшего школьного возраста. В насто-

ящее время научный интерес стал проявляться и по отношению к юношескому и взрослому возрасту [3; 9]. Активно изучается мышление, интеллектуальное развитие и интеллектуальная деятельность [2; 11]. Введение методологии системного подхода в изучении лиц с нарушениями слуха привело к актуализации исследований их личностного развития, а ориентация на принципы социальной адаптации и субъектный подход позволила сформировать новые исследовательские мишени. Изучается социальная и культурная адаптация и интеграция, условия их успешности, средства [8]. Уделяется внимание социальному интеллекту неслышащих людей [15], его взаимосвязи с их поведением в конфликте [12].

Теоретический анализ проводимых в этой области специальной психологии работ показал, что в российской науке нет целенаправленных исследований, изучающих субъективное благополучие неслышащих взрослых. Фокус внимания ученых сосредоточен на родственных с субъективным благополучием психических феноменах, например, таких как самоидентификация и самоотношение. Так, М. Э. Фаттахова, Н. Ф. Михайлова обозначают самоидентификацию как фактор, определяющий субъективное благополучие неслышащих людей. Они констатируют, что отсутствие идентификации как с культурой слышащих, так и с культурой глухих приводит к наиболее тяжелым последствиям психического и социального благополучия глухого или слабослышащего человека. «Маргинальный тип самоидентификации связан с низкой самооценкой, худшим психическим здоровьем, низким уровнем экстраверсии, удовлетворенности своей жизнью» [14, с. 108]. По мнению Е. Б. Акининой, отношение к себе является одной из важнейших детерминант развития глухого человека и определяет его оценку окружающей действительности, участвует в формировании представ-

лений о себе и мире. Автор доказывает, что в структуре самоотношения слабослышащих студентов доминирует эмоционально-оценочный компонент во главе с показателем «самоуверенность» [1]. Имеющееся исследование благополучия и счастья, проведенное Ю. Ю. Климчук на подростках с нарушениями слуха, констатировало, что они чувствуют себя менее счастливыми и благополучными, чем их слышащие сверстники. Однако выявился интересный факт – наличие более выраженных степеней тугоухости связано с более высоким уровнем субъективного благополучия и переживания счастья [5]. В исследовании психического и субъективного благополучия глухих людей К. D. Rogers, проведенного с помощью фокус-групп, респонденты определили ряд факторов, влияющих на благополучие, например, легкость общения с другими людьми, чувство идентичности, активность и чувство принадлежности. Однако автором справедливо обозначается, что не стоит делать акцент в исследованиях на факторах, которые оказывают отрицательное влияние на психическое благополучие глухих людей. Необходимо уделять внимание их жизненным историям, изучать их представления о конкретном детстве, жизненном опыте, которые могут оказывать влияние на психическое благополучие глухих взрослых [17].

Организация эмпирического исследования. Объект изучения – субъективное благополучие взрослых людей с нарушениями слуха в ракурсе оценки событий жизненных траекторий.

Цель исследования – посредством анализа жизненных траекторий дать характеристику и определить специфику показателей субъективного благополучия взрослых людей с нарушениями слуха.

Презентуемое исследование носит пилотажный характер и является частью масштабного проекта, направленного на изучение жизненных траекторий и качества жизни взрослых инвалидов с нарушениями

ми в сенсорной, двигательной, интеллектуальной сфере.

В исследовании принимали участие 18 взрослых инвалидов, имеющих нарушения слуха (тугоухость выраженной степени и глухота). Среди них: 12 женщин, 6 мужчин, средний возраст – 36 лет. Из них имеют работу – 10 человек, имеют собственную семью – 15 человек, двое мужчин состоят в разводе. Высшее образование имеет 1 респондент, средне-специальное (колледж, техникум) – 9, полное среднее – 8 человек. Все обучались в школе для лиц с нарушением слуха. Выборка формировалась случайным образом из взрослых инвалидов, состоящих в «Обществе глухих» и выразивших согласие участвовать в исследовании.

Методический комплекс исследования

представлен следующими методиками:

– шкала субъективного благополучия М. В. Соколовой (1996) применяется для оценки субъективного благополучия и эмоционального комфорта как маркера качества жизни субъекта;

– методика изучения жизненных траекторий, представляющая собой сочетание клинико-психологического интервью, метода сбора анамнеза и методики «Линия жизни» в модификации Д. Т. Василенко.

Методики были адаптированы для лиц с нарушением слуха, при затруднениях использовался сурдоперевод.

Результаты исследования и их интерпретация. По методике изучения жизненных траекторий получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

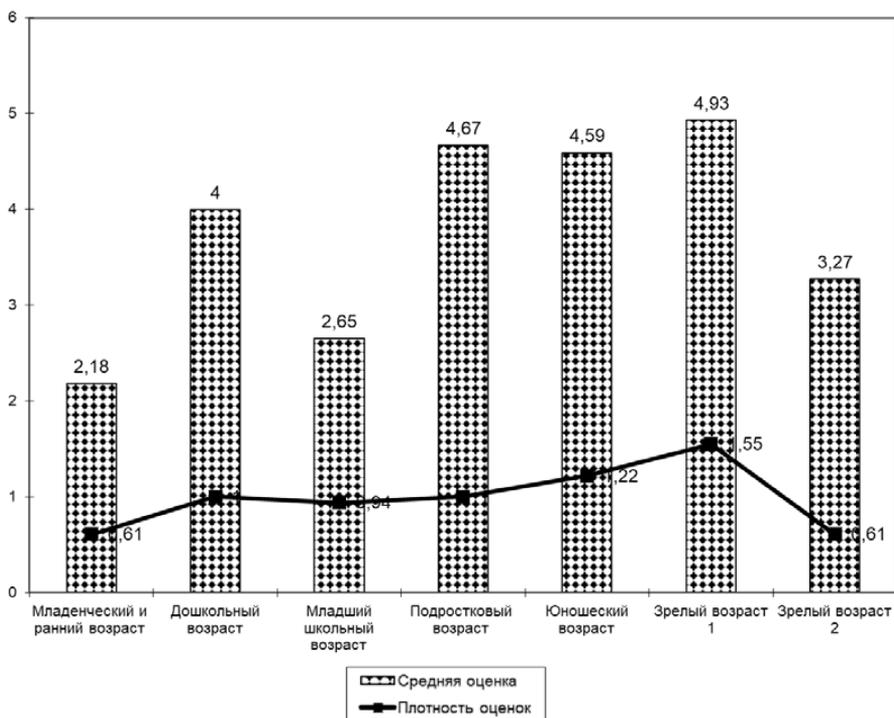


Рис. 1. Усредненный профиль жизненной траектории в исследуемой группе

В представленной диаграмме отражено соотношение средних значений оценок

событий, отмеченных как значимые в различные возрастные периоды, и их плотно-

сти на 1 респондента. Профиль показывает следующее.

1. Усредненная траектория жизни незлышащих инвалидов является высокорасположенной, преобладают высокооцениваемые положительные значимые события. С одной стороны, это может свидетельствовать об общей позитивности восприятия своей жизни и удовлетворенности ею, с другой – о недостаточной критичности восприятия.

2. При этом количество значимых воспроизводимых событий минимально (одно, иногда два), что вероятно может говорить либо о недостаточности личной памяти, либо о трудностях вербализации событий. Оценка периода жизни проводится по оценке значимости единичного события, что говорит о конкретности восприятия и мышления.

3. Наиболее насыщенными и позитивными, благополучными периодами жизни являются подростковый период, юношество и зрелость. Возможно, это связано с адаптацией к дефекту, освоением эффективных способов взаимодействия и коммуникации.

4. Больше всего негативных оценок содержат периоды раннего детства (0–3) и младшего школьного возраста (7–11).

5. В настоящий период времени (так как средний возраст респондентов 36 лет) наблюдается спад удовлетворенности, о чем говорит снижение показателей средних оценок и их количества.

Событийные и оценочные характеристики отдельных возрастных периодов жизненной траектории.

– *Младенческий и ранний возраст (0–3 года)*. Отличается низкой событийной насыщенностью и невысокой общей эмоциональной оценкой. Около 40 % респондентов не помнят данный возраст и не дают никаких оценок периоду. 22 % респондентов дают отрицательную оценку (от –1 до –5 баллов), называя одно негативное событие: «детский сад», «больница», «развод

родителей».

– *Дошкольный возраст (4–7 лет)*. Преобладает высокая положительная оценка событий жизни, произошедших в этот период. Содержание событий касается семьи: «ездил с родителями на Кавказ», «3 месяца с бабушкой, без мамы, хорошо», «поступила в школу для глухих», «с друзьями играли».

– *Младший школьный возраст (7–11 лет)*. 50 % респондентов в качестве основного события упоминают поступление в школу для детей с нарушением слуха, оценивают его позитивной высокой оценкой. Но у некоторых респондентов (16,7 %) данный период связан с негативными событиями: «пошел в школу для глухих», «завял букет на 1 сентября».

– *Подростковый возраст (12–17 лет)*. В данный период отсутствуют отрицательно оцениваемые события. Содержание событий становится более разнообразным: «С одноклассниками ездили на Украину», «отдыхали на юге», «отдых в деревне». Часть ответов содержит указание на увлечения, интересы, сформировавшиеся к данному возрасту: «в 13 лет занял 3-е место по шашкам», «танцевальный кружок», «летом ходил в лес за ягодами и грибами», «ловил рыбу». Интересно, что даже содержательно негативные события в данном возрасте оцениваются респондентами положительно: «окно разбил», «дрался», «в 12 лет определили в школу-интернат, впервые увидела столько незлышащих, обаял страх».

– *Юношеский возраст (17–21)*. Значимые события в этот период также имеют исключительно положительно высокие оценки, к ним относят: «окончание школы», «отъезд на учебу в другой город». Об этом упомянули 61 % респондентов, 17 % значимым событием обозначили «замужество».

– *Молодость (21–25)*. Основными событиями данного периода являются создание семьи, рождение детей. Практически 90 % респондентов оценивают данные со-

бытия на +5. Как важные положительные события в данный период называются «работа» и «покупка жилья».

– *Зрелость (25–35)*. В данном возрасте снижается интенсивность оценок, уменьшается количество событий. Содержательно они совпадают с предыдущим периодом. Есть упоминание о разводах. Только в одном случае человек говорит о планах: «Стану крестной». Сужение содержания со-

бытийного ряда говорит об определенной стереотипности жизненных целей, снижение оценок событий говорит об уменьшении уровня субъективного благополучия относительно предыдущих периодов. Однако оно остается на уровне выше среднего.

Показатели субъективного благополучия изучались также при помощи шкалы М. В. Соколовой. Результаты представлены на рисунке 2.

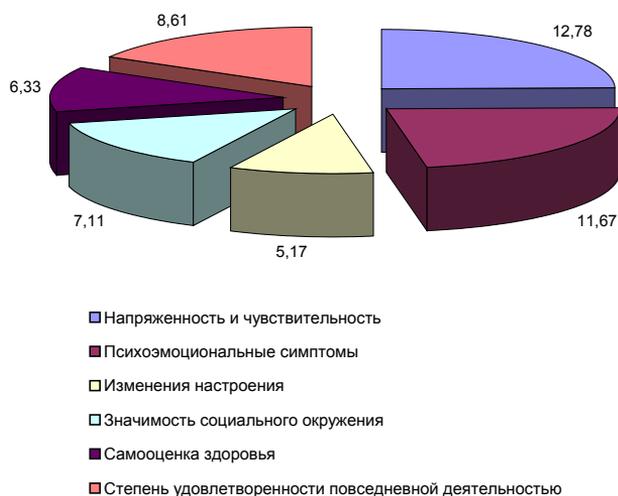


Рис. 2. Структура признаков эмоционального благополучия/неблагополучия в исследуемой группе

Исследование уровня субъективного благополучия лиц с нарушением слуха с помощью опросной методики показало, что его общий уровень невысок, находится в диапазоне значений ниже средней нормы ($M = 3,94$ стена, $Me = 4$ стена, $Mo = 3$ стена). Так как субъективное благополучие сводится к понятию удовлетворенности жизнью и подчеркивается преобладание положительных эмоций над отрицательными, то мы можем констатировать, что лица с нарушением слуха не только недостаточно удовлетворены собственной жизнью, но и указывают на преобладание в жизни от-

рицательных эмоций, что противоречит показателям оценки жизненной траектории.

В структуре эмоционального неблагополучия преобладают:

- напряженность и чувствительность, проявляющиеся в чувстве дискомфорта, ощущении зависимости от других, стремлении к уединению;
- психоэмоциональные симптомы в виде повышенной эмоциональной реактивности, беспокойности, рассеянности.

Заключение. Результаты проведенного пилотажного исследования позволяют сделать некоторые выводы.

1. Презентуемая взрослыми неслышащими инвалидами траектория жизни может быть обозначена как гипертимная. Значимых событий жизни выделяется немного, большая их часть оценивается как крайне позитивная. Исключением являются периоды раннего детства и младшего школьного возраста. Соответственно, можно говорить о самопрезентации довольно высокого уровня субъективного эмоционального благополучия.

2. Однако изучение субъективного благополучия с помощью стандартизованного опросника, не предъявляющего требования к самостоятельной речи и суждениям, показало, что оно имеет низкие

значения. А неблагополучие переживается в виде эмоциональных симптомов, напряжения и чувствительности.

3. Таким образом, можно констатировать дисгармоничность субъективного благополучия неслышащих инвалидов, объясняемую особенностями психического развития респондентов: трудностями вербализации, конкретностью мышления, недостаточной слитностью жизненной памяти, особенностями эмоциональной сферы. Выдвигаемая в самопрезентации субъективная благополучность может являться результатом недостаточного анализа значимости событий и их влияния на последующую жизнь.

Библиографический список

1. *Акинина Е. Б.* Самоотношение как ведущий психолого-акмеологический компонент в структуре личности глухих и слабослышащих студентов // Экономика образования. – 2015. – № 1. – С. 103–107.
2. *Богданова Т. Г.* Исследование мышления лиц с нарушениями слуха: проблемы и перспективы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 167–171.
3. *Гончарова А. Ю.* Специфика формирования познавательной сферы лиц с нарушениями слуха // Художественное образование и наука. – 2017. – № 2. – С. 115–121.
4. *Добреньков В. И., Кравченко А. И.* Социология: в 3 томах: словарь по книге [Электронный ресурс]. – М.: Инфра-М, 2001. – 624 с. – URL: https://fileskachat.com/file/12769_e186eba53b1e02a1358c229c70fa7689.html (дата обращения: 30.07.2017).
5. *Климчук Ю. Ю.* Составляющие субъективного счастья и благополучие подростков с нарушением слуха // Вестник Орловского государственного университета. Серия: новые гуманитарные исследования. – 2014. – № 4. – С. 328–330.
6. *Лебедева А. А.* Теоретические подходы и методологические проблемы изучения качества жизни в науках о человеке // Психология. Журнал Высшей школы экономики – 2012. – значения. А неблагополучие переживается в виде эмоциональных симптомов, напряжения и чувствительности.
7. *Леонтьев Д. А.* Развитие личности в норме и в затрудненных условиях: вызовы и ресурсы // Культурно-историческая психология. – 2014. – № 3. – С. 97–106.
8. *Миронова М. А., Романенко О. М.* Безопасная образовательная среда как фактор успешной социализации студентов с ограниченными возможностями по слуху // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 5. – С. 140–144.
9. *Пискун О. Ю.* Психолого-педагогические условия коррекции эмоционально-волевого развития выпускников с нарушениями слуха // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 142–147.
10. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
11. *Сутырина М. П.* Интеллектуальные характеристики студентов с нарушениями слуха // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1. – С. 244–247.
12. *Сутырина М. П., Понамарева С. О.* Взаимосвязь социального интеллекта и моделей поведения в конфликте у лиц с нарушенным слухом // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5. – С. 224–227.
13. *Тихонова И. В., Адеева Т. Н.* Исследование жизненных траекторий лиц с ограниченными

ми возможностями здоровья: методологический дискурс и типология // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 210–216.

14. Фаттахова М. Э., Михайлова Н. Ф. Самоидентификация и совладающее поведение у взрослых с нарушением слуха // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2017. – № 5. – С. 101–108.

15. Чиж О. А. К вопросу о социальном интеллекте неслышащих юношеского возраста // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 2. – С. 215–221.

16. Riff C. D. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.

17. Rogers K. D. Deaf people and mental well-being: Exploring and measuring mental well-being in British Sign Language [Электронный ресурс]: A thesis submitted to the University of Manchester for the degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Medical and Human Sciences. – School of Nursing, Midwifery and Social Work, 2013. – URL: https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54542032/FULL_TEXT.PDF (дата обращения: 15.07.2018)

Поступила в редакцию 3.09.2018

Adeeva Tatiana Nikolaevna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of Special Pedagogy and Psychology, Kostroma State University, ORCID 0000-0002-0310-7546, adeeva.tanya@rambler.ru, Kostroma

Tikhonova Inna Viktorovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of Special Pedagogy and Psychology, Kostroma State University, ORCID 0000-0001-7756, inn.007@mail.ru, Kostroma

THE SPECIFICITY OF THE LIFE TRAJECTORY AND INDICATORS OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF ADULTS WITH HEARING IMPAIRMENT¹

Abstract. Subjective well-being is considered in the context of the life trajectory. In the analysis of the life trajectory, great importance is given to the important turning life events, specific conditions of life, experiences of the individual. The conditions and events of life are not predictors of subjective well-being, but can be a means of achieving it through interpretation, experience, willful overcoming. The aim of the study is to characterize and determine the specificity of indicators of subjective well-being of adults with hearing impairments by analyzing life trajectories.

The trajectory of life of hearing-impaired adults with disabilities may be designated as hyperthymic. Significant events of life stand out a little, most of them are assessed as extremely positive. The study of subjective well-being using a standardized questionnaire showed that it has low values. Trouble is experienced in the form of emotional symptoms, tension and sensitivity. We can say disharmonically subjective well-being of the deaf the disabled, explained by the peculiarities of mental development of the respondents.

Keywords: life trajectory, hearing impairment, well-being.

References

1. Akinina, E. B., 2015. Self-attitude as a leading psychological and acmeological component in the structure of the personality of deaf and hard of hearing students. Economics of education, 1, pp. 103–107. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bogdanova, T. G., 2009. Research of thinking of persons with hearing impairment: problems and prospects. News of Volgograd state pedagogical university, 1, pp. 103–107.

¹ The reported study was funded by RFBR according to the research project № 17-06-00812.

- cal University, 1, pp. 167–171. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Goncharova, A. Yu., 2017. The specificity of the formation of the cognitive sphere of persons with hearing impairment. *Art education and science*, 2, pp. 115–121. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Dobren'kov, V. I., Kravchenko, A. I., 2003. *Sociology: in 3 volumes: dictionary of the book* [online]. Available at: https://fileskachat.com/file/12769_e186e6a53b1e02a1358c229c70fa7689.html (Accessed 30 July 2017). (In Russ.)
5. Klimchuk, Yu. Yu., 2014. Components of subjective happiness and well-being of adolescents with hearing impairment. *Bulletin of Orel state University. Series: new humanitarian studies*, 4, pp. 328–330. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Lebedeva, A. A., 2012. Theoretical approaches and methodological problems of studying the quality of life in the human sciences. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, V. 9, Issue 27, pp. 3–19. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Leont'ev, D. A., 2014. Personality development in norm and in difficult conditions: challenges and resources. *Cultural-historical psychology*, 3, pp. 97–106. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Mironova, M. A., Romanenko, O. M., 2017. Safe educational environment as a factor of successful socialization of students with hearing disabilities. *Kazan pedagogical journal*, 5, pp. 140–144. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Piskun, O. Yu., 2014. Psychological and pedagogical conditions of correction of emotional and volitional development of graduates with hearing impairment. *Siberian pedagogical journal*, 1, pp. 142–147. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Rubinshtejn, S. L., 2002. *Fundamentals of General psychology*. St. Petersburg: Piter, 720 p. (In Russ.)
11. Sutyryna, M. P., 2010. Intellectual characteristics of students with hearing impairment. *World of science, culture, education*, 1, pp. 244–247. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Sutyryna, M. P., Pomamareva, S. O., 2013. The relationship of social intelligence and behaviors in conflict in persons with hearing impairment. *World of science, culture, education*, 5, pp. 224–227. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Tihonova, I. V., Adeeva, T. N., 2017. Study of life trajectories of persons with disabilities: methodological discourse and typology. *Bulletin of Kostroma state University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociogenetiki*, 3, pp. 210–216. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Fattahova, M. Eh., Mihajlova, N. F., 2017. Self-identification and coping behavior in adults with hearing impairment. *Research of graduates of the faculty of psychology of St. Petersburg state UNIVERSITY*, 5, pp. 101–108. (In Russ.)
15. Chizh, O. A., 2018. On the issue of social intelligence of deaf youth. *Journal of psychophysiology*, 2, pp. 215–221. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Riff, C. D., 1995. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 719–727.
17. Rogers, K. D., 2013. Deaf people and mental well-being: Exploring and measuring mental well-being in British Sign Language. *Cand. Sci. (Philos.)* [online]. Available at: https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54542032/FULL_TEXT.PDF (Accessed 15.07.2018).

Submitted 3.09.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1805.11

УДК 371(09)

Реморенко Игорь Михайлович

Кандидат педагогических наук, доцент, ректор, Московский городской педагогический университет, remorenkoim@mgpu.ru, Москва

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНЫХ ШКОЛ И УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ

Аннотация. В статье рассмотрен исторический аспект развития деятельности общественно-активных школ, отражены основные проблемы педагогического, ученического самоуправления. Описаны истоки педагогического и ученического самоуправления школой. Представлен опыт обсуждения ключевых вопросов управления школой с педагогической и ученической общественностью. Проанализированы основания подготовки педагогов, которые вели бы учебную и воспитательную работу в соответствии с требованиями того времени. Описана деятельность педагогического самоуправления коллективом. Раскрыты процессы педагогического, ученического самоуправления на внутрисистемном, внутришкольном уровне, появление педагогических профессиональных объединений, а вместе с ними и феномена педагогической культуры. Рассмотрена особая роль классного руководителя в идеях самоуправления школой.

Ключевые слова: государственно-общественное управление образованием; система образования; педагогическое и ученическое управление; соуправление школой.

Введение. Постепенный переход к представлениям о необходимости деятельного общественного участия в управлении образованием связан с обсуждением вопросов управленческих полномочий гражданских институтов управления образованием – кадровых вопросов, бюджетного финансирования, влияние на содержание образования и т. п. Проблемы деятельности различных общественных организаций как институтов государственно-общественного управления освещены в ряде работ: организация общественных школьных фондов (И. В. Гревцова, С. Линдемманн-Комарова); развитие попечительства, советов школы, управляющих советов (А. И. Адамский, В. И. Гусаров).

Одним из проявлений развития гражданского общества является деятельность общественно-активных школ, ее анализу посвящены исследования отечественных ученых О. Котикова, Т. Епанчинцевой,

Т. Буйновской, А. Ткаликowa и др. Исследования моделей общественно-активных школ были проведены во многих регионах России, например, в Самарской области [11], Хабаровском крае [19], Барнауле [19]. В результате подобных проектов накоплен и проанализирован опыт социального партнерства школ и органов местного самоуправления.

Педагогическое самоуправление в школе. В настоящее время положения о развитии государственно-общественного управления образованием содержатся в распоряжении Правительства РФ от 29.05.2015 г. «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» и других государственных документах.

Общественное участие в управлении образовательными организациями на местах

может осуществляться в форме педагогического, ученического и родительского самоуправления. Развитие этих видов самоуправления в исторической перспективе происходило неравномерно и в разной степени поддерживалось государственными органами управления. В разные годы приоритеты исследователей и педагогов-практиков по поводу школьного самоуправления менялись в зависимости от социально-политической ситуации в стране.

В процессах педагогического, ученического и родительского самоуправления на внутрисистемном уровне раскрывается содержание государственно-общественного управления образованием. Исследование самоуправления как формы государственно-общественного управления ведется в России с конца XIX в. Размышления о развитии самоуправления педагогов, детей и родителей имеются в работах К. Н. Вентцеля, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого и других ученых-педагогов. Отмечалась необходимость развития гражданской позиции, общественной активности учителей, учеников, родителей.

Истоками педагогического самоуправления можно считать период становления института классных наставников в первой половине XIX в., задачи которого состояли в объединении усилий учителей для оказания помощи ученикам в решении их проблем, приобщения к формированию гражданских чувств и патриотизма (П. А. Плетнев [20]). Таким образом создавались педагогические сообщества, которые должны были заниматься обсуждением проблем воспитания и оказанием помощи детям в процессе их развития.

В 60-х гг. XIX в. в стране развернулась активная дискуссия с широким участием научной и педагогической общественности по вопросам гимназического образования, которая оказала влияние на решение министра народного просвещения Д. А. Толстого о повышении уровня начального народного образования. Педаго-

гическое сообщество отстаивало идеи нового образования, созвучного эпохе.

К. Д. Ушинский в работе «Человек как предмет воспитания» писал о необходимости педагогическому коллективу школ постоянно совершенствовать свои знания в различных областях науки о ребенке. Для этого необходимо постоянно совершенствовать себя в профессии [23]. Его идеи привели к появлению в гимназиях педагогических объединений. Педагоги объединялись в союзы, учительские комитеты с целью не только повышения своего профессионального уровня, но и активного участия в обсуждении вопросов управления образовательными учреждениями.

После 1917 г. в новых социально-политических условиях у государства появилась потребность в подготовке таких педагогов, которые вели бы учебную и воспитательную работу в соответствии с требованиями времени. Либерально-демократическая педагогическая общественность не была готова работать в единой государственной общеобразовательной политехнической школе, создание которой было определено в речи А. В. Луначарского на 1 Всероссийском съезде по просвещению 26 августа 1918 г. [1; 16]. Деятельность многих учителей и воспитателей подвергалась оценке с помощью специально созданных воспитательных комиссий. Постепенно, благодаря организованным краткосрочным педагогическим курсам, было создано новое поколение советских учителей. В школах учительское самоуправление оставалось только на уровне обсуждения вопросов форм и методов обучения и воспитания на педагогических советах и методических объединениях учителей-предметников. Педагогические коллективы находились под жестким давлением администрации, педагогические сообщества в стране были отменены.

По Уставу 1934 г. утверждалась государственная централизованная система управления школой [8]. Педагогические

и ученические коллективы должны были претворять в жизнь идеи и положения государственной политики. Общественно-политические организации (коммунистическая партия и комсомол) вместе с профсоюзной организацией непосредственно руководили деятельностью государственных органов образования и школьной жизнью, что давало основания говорить о наличии некоторой роли общественных организаций в управлении.

В научных работах советского периода, посвященных учительскому самоуправлению, речь шла прежде всего об организации и управлении педагогическим коллективом. Реже понятие учительского самоуправления употреблялось в контексте участия учителей в обсуждении вопросов повышения качества обучения и воспитания в своем учебном заведении. Эти вопросы исследовались в работах Н. И. Болдырева, М. Д. Виноградовой, Ш. И. Ганелина, Н. С. Дежниковой, Ю. А. Конаржевского, М. И. Кондакова, Т. Е. Конниковой и других авторов. Участие педагогов в управлении образовательным учреждением, обсуждении вопросов государственной политики практически не рассматривалось.

Проявлением учительской инициативы можно считать создание в середине 50-х гг. в школах групп продленного дня. Мера была связана с увеличением количества правонарушений среди школьников. Педагоги школ самостоятельно организовали во внеучебное время досуг школьников, впоследствии эта инициатива была официально закреплена созданием системы продленного дня и введением должности воспитателя группы продленного дня. В целом же учительское самоуправление оставалось на уровне внутришкольного обсуждения вопросов повышения качества обучения и повышения профессионального уровня педагогов. Высшим органом учительского самоуправления признавался педагогический совет, а вопросами

улучшения качества обучения занимались предметные методические объединения. Такая система просуществовала вплоть до 90-х гг. XX в.

Таким образом, учительское самоуправление, возникнув в конце XIX – начале XX в. в дореволюционной России, в советский период осуществлялось формально, в основном на уровне обсуждения методических вопросов и улучшения качества обучения учащихся.

Традиционный взгляд на понимание педагогического самоуправления как управления педагогическими работниками жизнедеятельностью своего коллектива, т. е. на внутришкольный характер самоуправления, сохраняется и в последние годы (В. И. Бочкарев [3; 4]). При этом в качестве важного момента отмечается создание системы подготовки учителей к работе в органах самоуправления с целью повышения квалификации, овладения основами теории и методики школьного самоуправления.

Педагогическое самоуправление, общественная активность учителей, как показал исторический опыт, является условием и предпосылкой развития других видов самоуправления – ученического и родительского. Задачи, которые решают указанные три формы организации общественности в образовании, тесно связаны между собой на протяжении всей истории государственного-общественного управления в России.

Идеи ученического самоуправления зародились также в конце XIX – начале XX в., их основу составили труды ученых и общественных деятелей: В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, П. Ф. Каптерева, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, в которых исследовались взаимоотношения в детской и ученической среде, закономерности развития личности ребенка. Уже с середины XIX в. российские прогрессивные педагоги и писатели-гуманисты отмечали силу эмоционального, нравственного, интеллектуального взаимовлияния, воздействия общественного мнения, настроений, тра-

диций сообщества сверстников на личность ребенка.

История ученического самоуправления. История ученического самоуправления показывает, что как в XIX, так и в XX в. оно было тесно связано с концепциями воспитания, принятыми в обществе и в педагогической науке в частности со значением вопросов коллективного воспитания, разрабатывавшихся в отечественной педагогике.

Ученическое самоуправление развивалось в течение всего периода советского времени при активной поддержке со стороны власти и государственных органов управления образованием. Проведенный анализ позволяет утверждать, что в советский период была создана система ученического самоуправления. У истоков теоретической разработки проблемы ученического самоуправления в единой трудовой школе стояли советские деятели системы просвещения А. В. Луначарский, П. Н. Лепешинский, В. П. Потемкин и др. «Мы хотим, – писал А. В. Луначарский, – воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами» [16].

Широкое распространение получило ученическое самоуправление в деятельности педагогических учреждений, возглавляемых В. М. Дюшеном, М. С. Погребняком, М. М. Пистраком, С. М. Ривесом, С. Т. Шацким, Н. М. Шульманом, В. Н. Сорока-Росинским и другими педагогами того времени. Их педагогические разработки, деятельность школ-коммун основывались на традиционной для российской педагогической мысли теории коллективного воспитания.

В советской педагогике принималось, что целью воспитания со стороны учителя и воспитателя является создание коллектива учеников (Е. А. Аркин, П. П. Блонский, Н. И. Иорданский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак и др.).

В 1923 г. была поставлена задача организации ученического самоуправления [22]. Самоуправление становилось средством формирования коллективного сознания и общественного мнения. Но использование ученического самоуправления в тот период не дало результатов, поскольку учителя не были готовы к взаимодействию с детским коллективом как субъектом воспитания, к активному вмешательству учеников в учебный процесс. Уже в середине 20-х гг. был отмечен кризис ученического самоуправления [2], выражавшийся в непонимании роли ученического коллектива, с одной стороны, и педагога, с другой стороны, в общем процессе взаимодействия. Принципиальным моментом оказалось сотрудничество учителя с ученическим самоуправлением. Были поставлены важные теоретические и методические вопросы раскрытия ученического самоуправления как процесса, рассмотрения зависимости содержания его деятельности от требований общества.

В статьях и выступлениях Н. К. Крупской («О школьном самоуправлении», «Мое и наше» и др.) отмечались реальные функции ученического самоуправления, в частности выработка и принятие решения и проведение их в жизнь, учет и контроль, подведение итогов работы. Одна из важнейших функций ученического самоуправления – развитие у учеников организационных способностей, стремление к такому самоуправлению, «которое в сущности было бы школой общественной работы» [13]. Исходным в деятельности самоуправления является четкое определение целей, задач на основе реальных потребностей коллектива. Важнейшим методом организации ученического самоуправления она считала метод активной самостоятельности и метод коллективной деятельности.

Наибольшее развитие самоуправление в советское время получило в педагогической деятельности А. С. Макаренко, который рассматривал эту проблему в рамках

развития «воспитательного коллектива» [17]. Разработанный метод воспитания в коллективе, по его мнению, дает каждой личности возможность развивать способности и сохранять свою индивидуальность [17]. Основным мотивом формирования потребности воспитанников в самоуправлении считалось единство интересов коллектива и интересов общества, а самоуправление рассматривалось как условие получения конкретных навыков демократии. Используемый на практике прием общего собрания коллектива как высшего коллективного органа, в работе которого реально и систематически участвуют все без исключения члены коллектива, обеспечивает возможность контроля за выполнением принимаемых решений, а главное – глубокое влияние на весь уклад жизни учреждения и на общественное мнение.

Последователи теории коллективного воспитания (Ф. Ф. Брюховецкий в Краснодаре, Т. Е. Конникова в Ленинграде, З. К. Маковкина в Свердловске, В. А. Сухомлинский в Павлышевской школе Кировоградской области, Ю. Л. Касторский в Порченской школе Великолукской области) в 50-е гг. создали в своих школах коллективы, основанные на ученическом самоуправлении.

Проблема ученического самоуправления и детского коллектива активно разрабатывалась и в 60–70-е гг. XX в. (Т. Е. Конниковой, И. П. Ивановым, Л. И. Новиковой, А. Т. Куракиным, И. Б. Первиным, М. Д. Виноградовой и др.). Воздействие коллектива на личность ребенка зависит от активности самой личности, причем особое значение имеет нравственная сторона взаимоотношений в коллективе [12]. В 60-е гг. появились работы, в которых ученые и практики говорили о необходимости гармонизации и взаимодополняемости общественного и личного в школьном коллективе. Но на практике продолжалась тенденция понимания роли коллектива как средства воздей-

ствия на личность в интересах государства.

К началу 60-х гг. возникли новые формы организации коллективной жизни детей, новый передовой опыт воспитания, в том числе во временных коллективах, пионерских лагерях. К ним относятся: «орлятская методика» [6] (О. С. Газман, А. В. Мудрик), «коммунарская методика» [9] (И. П. Иванов).

Ряд ведущих ученых в области педагогики воспитания исследовали детский коллектив как социально-педагогическую систему (А. Т. Куракин, Х. И. Лийметс, Л. И. Новикова). Л. И. Новикова исследовала двойственную природу детского коллектива, который является одновременно и объектом, и субъектом деятельности. Предметом внимания педагога должны быть как система многообразных отношений детей в коллективе, так и положение в ней каждого члена коллектива, что обеспечивает эффективное управление развитием детского коллектива. Было обосновано представление о том, что именно в коллективе происходит формирование социального опыта, необходимого для взаимодействия человека с обществом [18].

В 50–70-х гг. появились работы (В. И. Балашов, Н. И. Болдырев, Д. И. Софронов), исследующие деятельность классного руководителя. Особая роль отводилась классному руководителю в развитии ученического самоуправления, выявлении трудностей, поддержке ученических инициатив, уходе от диктата и вмешательства в дела самоуправления учащихся, повышении уровня профессиональных знаний и умений (освоение новых форм и методов работы) в вопросах оказания помощи детскому коллективу в развитии самоуправления и многие другие вопросы.

В 70-е гг. изучался опыт взаимодействия школы и производственного коллектива (Н. Д. Шурова и др.). На селе (например, в Ставропольском крае) получила развитие такая форма детского трудового коллектива и ученического самоуправления как ученическая бригада (П. Г. Годин [7]).

В 70–80-х гг. продолжалась работа над проблемами самоуправления в ученическом коллективе (В. М. Коротов и др.), выявления наиболее эффективных форм и методов организации (О. С. Богданова, М. Д. Виноградова, Т. Е. Конникова, Э. С. Кузнецова, Л. И. Новикова, А. В. Мудрик, И. Б. Первин, Н. Е. Щуркова).

В научных исследованиях советского периода детский коллектив рассматривался как своеобразная ячейка общества, в которой происходит становление будущих граждан, обладающих соответствующими качествами и способностями к участию в управлении и самоуправлении. Привлечение учащихся к самоуправлению образовательными учреждениями было включено в общую систему воспитания в коллективе.

В настоящее время концепция воспитательного коллектива в контексте внутришкольного взаимодействия [15], разработанная еще в конце прошлого века, остается актуальной для многих педагогов. Концептуально противоположной является индивидуалистическая педагогика («педагогика свободы» О. С. Газман, Н. Б. Крылова, А. Н. Тубельский и др.), также берущая свое начало в России в период перестройки. Социально-политические изменения последних лет обусловили некоторый спад интереса исследователей к теории коллектива и повышение интереса к индивидуалистической педагогике.

В исследованиях Н. Б. Крыловой описаны две принципиально различные системы самоуправления в школе, отражающие разные подходы к пониманию государственно-общественного управления. Первая – поддерживает централизованный характер управления. Вторая – «горизонтальная модель ученического самоуправления» обеспечивает развитие демократических ценностей [14]. Как считает М. И. Рожкова [21], на классном собрании дети учатся демократии, общению, сотрудничеству, самостоятельности и ответственности. По мнению авторов, данная модель подготавливает

школьников к активному участию в общественной жизни, способствует развитию общественных институтов.

Изменения социально-экономических условий жизни в стране привели к новым проблемам в работе с детьми (увеличение числа девиантных подростков, усиление преступности, наркомании, аддиктивного поведения подростков), а также к новым взглядам, где наряду с тем, что воспитательный коллектив рассматривается как условие развития личности, социально важным признается и развитие индивидуальности ребенка в условиях детских сообществ (М. А. Галагузова, А. В. Иванов, Л. В. Мардахаев и многие другие).

Заключение. В современной педагогической науке сложились различные подходы к исследованию ученического самоуправления. Одна группа ученых-педагогов и практиков исследует внутригрупповые отношения, ценностные ориентации, формы и методы работы внутри детского коллектива, способы развития индивидуальности в условиях коллектива, условия, обеспечивающие эффективность его развития и т. д.; другая группа – содержание организационно-структурного ученического самоуправления (соуправления) как средства демократического устройства общественной жизни.

Приобщение учащихся к общественной жизни только силами педагогов образовательных организаций оказывается недостаточным без участия в этом процессе родителей. Поддержка родительской общественности, как показал опыт развития государственно-общественного управления образованием за почти двухсотлетний период своей истории, является необходимым условием эффективности системы образования. Несмотря на то что ведущие ученые-педагоги подчеркивали важность взаимодействия семьи и школы, этот аспект общественного участия в управлении образованием был разработан в наименьшей степени.

Библиографический список

1. *Адамский А. И.* Общественный образовательный договор (Очерк образовательной политики) // *Перемены.* – 2001. – № 3. – С. 4–20.
2. *Бобков Ф. А.* Проблемы классного руководства (групповодства) в истории советской школы и педагогики (1917–1931 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1977. – 20 с.
3. *Бочкарев В. И.* Государственно-общественное управление образованием: каким ему быть? // *Педагогика.* – 2001. – № 2. – С. 9–13.
4. *Бочкарев В. И.* Социально-педагогические основы школьного самоуправления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 38 с.
5. *Вентцель К. Н.* Новые пути воспитания и образования детей. – Изд. 2-е. – М.: Земля и фабрика, 1923. – 149 с.
6. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
7. *Годин П. Г.* Колхоз и подготовка молодежи к труду: [Ученические бригады колхоза им. XX съезда КПСС, г. Новопавловск Ставроп. края]. – М.: Знание, 1985. – 79 с.
8. *Иванов А. В.* Проблема коллектива в новых социокультурных условиях: интеракционистская и когнитивистская ориентации: монография. – М.: Перспектива, 2017. – 167 с.
9. *Иванов И. П.* Методика коммунарского движения. – М.: Педагогика, 1990. – 143 с.
10. *Каптерев П. Ф.* Новейшая русская педагогика, ее главнейшие идеи. Направления и деятели. – СПб.: Земля, 1914. – 212 с.
11. *Карасев В. В.* Попечительские советы образовательных учреждений как форма активизации сельского сообщества // *Активизация взаимодействия сельской школы и сообщества:* сб. статей. – Самара: Профи, 2001. – С. 66–69.
12. *Конникова Т. Е.* Механизм воздействия коллектива на личность школьника // *Советская педагогика.* – 1969. – № 11. – С. 28–34.
13. *Крупская Н. К.* О школьном самоуправлении // *Педагогические сочинения.* Т. 1. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1957. – 174 с.
14. *Крылова Н. Б.* Задачи демократизации управления образованием // *Управление образованием.* – 2007. – № 4. – С. 51–52.
15. *Куракин А. Т., Новикова Л. И.* Коллектив и личность ребенка. – М.: [б. и.], 1971. – 37 с.
16. *Луначарский А. В.* Речь на 1 Всероссийском съезде по просвещению 26 августа 1918 г. // *Учительская газета.* – 1989. – 15 марта (№ 32).
17. *Макаренко А. С.* О коммунистическом воспитании. – М.: [б. и.], 1956. – 579 с.
18. *Новикова Л. И.* Коллектив и личность как педагогическая проблема // *Советская педагогика.* – 1966. – № 11. – С. 27–34.
19. *Общественно-активная школа* [Электронный ресурс]. – URL: <http://khhb-s68.edusite.ru/p356aa1.html> (дата обращения: 18.01.2018).
20. *Плетнев П. А.* Обязанности наставников юношества. – СПб.: Книга по Требованию, 1838. – 24 с.
21. *Рожкова М. И.* Классному руководителю. – М.: Владос, 2001. – 280 с.
22. *Толстов А. С.* Очередные задачи отдела единой школы // *Народное просвещение.* – 1923. – № 4–5. – С. 87–90.
23. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // *Ушинский К. Д. Собр. соч.:* в 2 т. Т. 1. – М., Л.: Академия педагогических наук РСФСР, 1974. – 774 с.

Поступила в редакцию 22.08.2018

Remorenko Igor Mikhaylovitch

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Rector, Moscow City Pedagogical University, remorenkoim@mgpu.ru, Moscow

THE WORK OF THE SOCIALLY ACTIVE SCHOOLS AND STUDENT SELF-GOVERNMENT

Abstract. The article deals with the historical aspect of the development of the socially active schools. The main issues of pedagogical and student self-government are reflected. The origins of the pedagogical and student self-government systems at school are described. The experience of the key school administration issues discussing with the pedagogical and student community is presented. The bases of the teachers' training of the soviet period abled to conduct educational tasks in accordance with the requirements are analyzed. The activity of pedagogical self-government is described. The processes of pedagogical and student self-government at the intra-system and intra-school levels are shown and the emergence of pedagogical professional associations of the teachers as well as the phenomenon of pedagogical culture are revealed. The special role of the class teacher in the ideas of self-government at school is considered.

Keywords: the State-public education administration; education system; pedagogical and student self-government; school co-management.

References

1. Adamsky, A. I., 2001. A Public educational agreement (the Essay on education policy). *Changes*, 3, pp. 4–20. (In Russ.)
2. Bobkov, F. A., 1977. Class management problems in the history of Soviet school and pedagogy (1917–1931). *Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 20 p. (In Russ.)
3. Bochkarev, V. I., 2001. The State- public education administration: what should it be? *Pedagogy*, 2, pp. 9–13. (In Russ.)
4. Bochkarev, V. I., 1998. Social and pedagogical bases of school self-government. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 38 p. (In Russ.)
5. Ventsel, K. N., 1923. New ways of upbringing and education for children. Moscow: Zemlya I fabriki Publ., 149 p. (In Russ.)
6. Gazman, O. S., 2002. Non-classical education: from authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom. Moscow: MIROS Publ., 296 p. (In Russ.)
7. Godin, P. G., 1985. The farm and young people' s preparing to work. Moscow: Znaniye Publ., 79 p. (In Russ.)
8. Ivanov, A. V., 2017. The Problem of the team in new social and cultural conditions. Moscow: Perspektiva Publ., 167 p. (In Russ.)
9. Ivanov, I. P., 1990. Methodology of the kommunarsk movement. Moscow: Pedagogika Publ., 143 p. (In Russ.)
10. Kapterev, P. F., 1914. The latest Russian pedagogics, its main ideas. Directions and persons. St. Petersburg: Zemlya Publ., 212 p. (In Russ.)
11. Karasev, V. V., 2001. Boards of trustees at educational institutions as a form of activation of the rural community. Activization of interaction between a rural school and community. Samara: Profi Publ., 66 p. (In Russ.)
12. Konnikova, T. E., 1969. The Mechanism of impact of a collective on the personality in students. *Soviet pedagogy*, 11, pp. 28–34. (In Russ.)
13. Krupskaya, N. K., 1957. On school self-government. *Pedagogical works*. Vol. 1. Moscow: Academy of pedagogical Sciences Publ., 174 p. (In Russ.)
14. Krylova, N. B., 2007. Tasks for democratization of the education management. *Education management*, 4, pp. 51–52. (In Russ.)
15. Kurakin, A. T., Novikova, L. I., 1971. The team and a child's personality. Moscow, 37 p. (In Russ.)
16. Lunacharsky, A. V., 1989. The speech at the 1st Russian Congress on education on August 26, 1918. *Teaches' papers*. 15 March (№ 32). (In Russ.)
17. Makarenko, A. S., 1956. On communist education. Moscow, 579 p. (In Russ.)
18. Novikova, L. I., 1966. A collective and

personality as a pedagogical problem. Soviet pedagogics, 11, pp. 27–34. (In Russ.)

19. Socially active school [online]. Available at: <http://khhb-s68.edusite.ru/p356aa1.html>. (In Russ.)

20. Pletnev, P. A., 1838. Mentors' duties of the youth. St. Petersburg: Kniga po trebovaniyu Publ., 24 p. (In Russ.)

21. Rozhkova, M. I., 2001. To a Class teacher.

Moscow: Vldos Publ., 280 p. (In Russ.)

22. Tolstov, A. S., 1923. Regular tasks for the department of the single school. National education, 4-5, pp. 87–90. (In Russ.)

23. Ushinsky, K. D., 1974. A person as a subject of education. An experience of pedagogical anthropology. Ushinsky K. D. Collected Works: In 2 T. Vol. 1. Moscow, Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, 774 p. (In Russ.)

Submitted 22.08.2018

Кушнарёва Анна Аркадьевна

Преподаватель кафедры английского языка гуманитарного института, Новосибирский государственный университет, akush73@mail.ru, ORCID 0000-0002-9016-6850, Новосибирск

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАВЕНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ В ВУЗАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация. Статья посвящена поиску способов обеспечения равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов в вузах, что является одним из ведущих признаков их интеграции в новые социокультурные условия. В статье актуализируется необходимость изучения опыта вузов Великобритании в контексте проблемы, а именно – выявление педагогических условий, способствующих эффективности работы вузов этой страны по обеспечению равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов.

Для достижения цели автор ставит следующие задачи: уточнить сущность понятия «педагогические условия» и выявить содержание работы вузов Великобритании в контексте проблемы. Для этого используются как теоретические методы исследования (анализ, синтез), так и эмпирические (метод контент-анализа, наблюдение реальной практики).

В заключении автор утверждает, что ведущим условием (предпосылкой) является корпоративная культура вуза, нацеленная на обеспечение равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов, и рекомендует использование основных направлений деятельности вузов в рамках этой культуры российскими вузами при формировании своих собственных стратегий, направленных на обеспечение равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов.

Ключевые слова: равенство образовательных возможностей, студент-мигрант, педагогические условия.

Постановка задачи. В условиях усиления внешних и внутренних миграционных потоков обеспечение равных возможностей мигрантов на участие в политической и общественной жизни страны, а также на получение образования всех уровней является признаком глубокого встраивания приезжих в новые социально-культурные условия.

На основании полемики зарубежных и российских авторов о способах обеспечения равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов и о соотношении индивидуализации и социализации в этом процессе было уточнено понятие

равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов в вузе. Его следует рассматривать как достижение образовательной справедливости в отношении студентов-мигрантов в вузе путем развития академического потенциала и успешной интеграции в новые социокультурные условия при сбалансированном соотношении индивидуализации и социализации в процессе обучения. При этом устранение ряда специфических барьеров (экономические, социокультурные, психологические и педагогические) и противодействие дискриминации обеспечивают студенту-мигранту участие на равных при конкурсном

отборе в вуз, своевременное завершение обучения и профессиональную карьеру согласно полученной квалификации и определенному социально-экономическому статусу после выпуска из вуза [4]. Исходя из определения, были сформулированы критерии эффективности деятельности вуза в контексте обеспечения равенства возможностей студентов-мигрантов: соотношение поступивших студентов-мигрантов и закончивших обучение в вузе; трудоустройство после вуза и степень вхождения в общественную и студенческую жизнь.

Изучение и анализ закономерностей и механизмов обеспечения равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов в вузах Великобритании для обогащения российской образовательной системы целесообразно в первую очередь потому, что поиск педагогическим сообществом этой страны условий для обеспечения равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов создает широкую практическую и теоретическую базу для своевременного реагирования на возникающие изменения, прогнозирование и предупреждение возможных негативных последствий уже более полувека.

Заметно улучшение по критериям, позволяющим оценить эффективность проводимой вузами политики по обеспечению равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов (или представителей этнических меньшинств) в Великобритании.

– Исследования, проводимые университетами по изучению опыта этнических меньшинств в секторе высшего образования, зафиксировали их увеличение при поступлении в университеты. Так, с 1996 по 2015 г. количество студентов азиатско-африканского происхождения увеличилось почти в два раза с 8,3 % до 16 % [17].

– Увеличилось количество представителей этнических меньшинств, своевременно завершивших курс обучения и имеющих степень бакалавра или магистра. По данным исследования, проведенного уни-

верситетом города Манчестер, даже самая уязвимая в плане академического образования этническая группа представителей Пакистана и Бангладеш увеличила этот показатель почти в четыре раза. Другим значительным результатом является тенденция представителей этнических меньшинств на продолжение образования в магистратуре и аспирантуре [14; 15]. В целом заметно уменьшение разрыва между результатами обучения у коренного населения и этнического меньшинства, несмотря на то, что эта тема по-прежнему является актуальной для современного высшего образования Великобритании [14, с. 15].

– Исследования также показали, что студентам-мигрантам очень сложно найти работу по специальности в течение первых шести месяцев после завершения обучения. Тем не менее представители этнических меньшинств демонстрируют более гибкий подход к трудоустройству и полагаются не только на официальные источники информации (например, центры по трудоустройству, рекрутинговые агентства), но и на родителей, родственников, ведут поиск работы самостоятельно через интернет. И уже через два-три года показатели трудоустройства студентов из числа коренного населения и студентов-мигрантов выравниваются [19].

Исследовательская часть. Значительные положительные изменения, происходящие в Великобритании, актуализируют выявление комплекса педагогических условий, влияющих на эффективность работы вузов по обеспечению равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов. Для этого следует:

– уточнить, что понимается под педагогическими условиями в контексте проблемы;

– выявить особенности содержания работы вузов Великобритании по обеспечению равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов.

Толковые словари (Ожегов, Ефимова) дают схожее толкование понятия «ус-

ловие» как обстоятельства, от которого зависит что-то другое или выполнение чего-либо. В контексте нашего исследования это обстоятельства, способствующие эффективности процесса обеспечения равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов в вузах Великобритании, что придает им «педагогический» оттенок. Авторы сходятся во мнении, что педагогические условия, являясь одним из компонентов педагогической системы, есть обстоятельства, при которых решаются педагогические задачи для ее эффективного функционирования [2; 3]. Анализ литературы позволяет выделить следующие разновидности педагогических условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические, социально-педагогические [2; 3; 5; 7].

Первый вид условий касается управления педагогической системой, а именно они являются взаимосвязанной и взаимообусловленной совокупностью «целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, способствующих успешному решению задач педагогического процесса» [3, с. 11]. Интегрируя организационный и педагогический компоненты в «организационно-педагогические условия как предпосылку», Н. Н. Суртаева и Э. Г. Щебельская подчеркнули их первоочередность «для управления обучающими и обучающимися в процессе формирования компетенций студентов вуза, с которыми сообразуется учебно-воспитательная деятельность педагогов и учебная деятельность студентов вуза» [7, с. 26].

Под психолого-педагогическими условиями понимают обстоятельства, направленные на развитие личности субъектов педагогической системы (обучающих и обучающихся) [3].

Анализируя понятие «социально-педагогические условия», А. Ю. Плешакова полагает, что педагогические условия являются «обстоятельствами процесса об-

учения и воспитания», нацеленными на достижение обозначенных целей [5]. В то же время, являясь частью совокупности, «социально-педагогические условия» обеспечивают объединение образовательной организации с социумом, что позволяет поддерживать оптимальное соотношение содержания, форм и методов обучения в соответствии с требованиями общества [5, с. 16]. С. Н. Воднева, проанализировав содержательные характеристики понятия социально-педагогические условия, рассматривает их как обстоятельства, при которых «использование потенциальных возможностей социума служит для решения специально разработанных педагогических задач» [2, с. 22].

Если экстраполировать данные положения в логику нашего исследования, то под педагогическими условиями обеспечения равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов следует понимать обстоятельства для управления обучаемыми и обучающимися, направленные на поддержание соотношения поступивших и завершивших обучение в вузе студентов-мигрантов, их трудоустройство по специальности и высокую степень включенности в общественную и студенческую жизнь в новых социокультурных условиях.

Для выявления содержания работы вузов Великобритании, направленных на обеспечение равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов, были применены эмпирические методы научного исследования, такие как контент-анализ правовой базы и официальных сайтов большинства современных вузов (Университет г. Бирмингем, Университет г. Кембриджа, Университет г. Эксетер, Университет г. Лидс, Университет г. Лестера, Университет г. Лондона, Университет г. Манчестер, Открытый Университет, Университет г. Оксфорд, Университет г. Сассекс и др.), а также наблюдение реальной практики вузов г. Кембридж (Университет г. Кембридж, Университет Англия

Раскин) во время стажировки. При этом особый интерес представляет опыт работы университетов, расположенных в местах проживания большого количества этнических меньшинств, таких как Лондон, Бирмингем, Манчестер, Лестер.

В результате анализа были выявлены следующие направления работы вузов по исследуемой проблеме:

- исследовательская работа по изучению особенностей получения образования студентами-мигрантами как в конкретном вузе, так и в вузах Великобритании в целом;
- сопровождение процесса взаимодействия профессорско-педагогического состава и административных работников с разнообразной студенческой аудиторией;
- педагогическое сопровождение процесса обучения студентов-мигрантов.

Все направления взаимосвязаны, поскольку исследовательская работа, с одной стороны, создает теоретическую базу для ее практического применения при организации сопровождения студентов-мигрантов и сотрудников вуза. С другой стороны, действующие практики находятся в постоянном фокусе внимания ученых для регулярного мониторинга происходящих изменений для последующего реагирования в плане корректировки выявленных проблем и предотвращения возникновения возможных.

Результаты исследования. По нашему мнению, содержание работы вузов Великобритании в контексте проблемы может быть продуктивным, только если все его сотрудники воспринимают идею об обеспечении равенства образовательных возможностей всех категорий студентов как общую ценность и соотносят с этой ценностью нормы и правила своего поведения и взаимодействия с ними. Иными словами, основополагающим условием (предпосылкой) является *формирование корпоративной культуры вуза, задающей ориентиры на обеспечение равенства образовательных возможностей студентов-*

мигрантов, через общую стратегию вуза и роль отдельной личности в этом процессе. Это условие является базой для успешного функционирования и взаимодействия всех трех направлений содержания работы вуза.

Поскольку многочисленные данные английских исследователей [12; 18] указывают на расизм как на ведущую причину, по которой представители этнических меньшинств оставляют обучение в вузе или имеют в дальнейшем проблемы с трудоустройством (например, нежелание потенциальных работодателей предоставлять им рабочие места, более низкая, по сравнению с коренным белым населением, заработная плата и невысокие шансы на профессиональный рост), частью корпоративной культуры является противодействие любому виду дискриминации через формирование и внедрение в деятельность вуза антирасистской политики. Задачами данной политики являются преодоление расистских и ксенофобских настроений среди административного, преподавательского и студенческого составов и формирование новой интеллектуальной элиты, свободной от расистских предрассудков и способной влиять на общественное мнение. Студент-мигрант должен иметь возможность выражать свою культурную, национальную или религиозную идентичность без опасения стать академически неуспевающим вследствие заниженных или завышенных ожиданий педагогов, или получить отказ при приеме на работу, или в продвижении по службе.

В рамках данной культуры существенная роль отводится предоставлению возможностей по поддержанию этнической индивидуальности студентов-мигрантов, что, с одной стороны, обусловлено антидискриминационным законодательством страны, подчеркивающим право каждого человека на этнические, культурные и религиозные отличия, с другой – имеет практическое значение, поскольку позволит обеспечивать более высокий уровень пси-

хологической подготовленности студентов-мигрантов к будущей профессиональной деятельности, как полагают некоторые исследователи [8; 11].

Современные российские и зарубежные исследователи [1; 10] рассматривают процесс образования в современных мультикультурных условиях как совокупность двух векторов, один из которых учитывает национальный фактор в обучении и воспитании студента, а другой – образовательную систему, открытую идеям и процессам поликультурного образования. Другими словами, моноэтническая глубина означает глубокое изучение родной культуры, а полиэтническая ширина – способность к взаимодействию в условиях многокультурности, что позволяет избежать этнической замкнутости и сформировать положительные установки на жизнь в условиях многообразия общества.

Частью корпоративной культуры вуза направленной на обеспечение равенства образовательных возможностей является поддержание мультикультурного разнообразия студенческого и преподавательского составов.

Начальные и средние школы многих стран в настоящий момент представляют собой реальные мультикультурные площадки, их выпускники, оказавшись в стенах высшего образовательного учреждения с однородной по составу аудиторией, могут чувствовать себя, по меньшей мере, некомфортно. Помимо очевидных психологических проблем, обучение в монокультурном вузе приведет к утрате мультикультурных навыков общения и мультикультурной компетенции в целом.

Работы зарубежных исследователей [11; 16] подтверждают, что в мультикультурных субъектах образования достигнуть гармонии и взаимодействия между представителями разных культур и национальностей значительно легче чем в би- или монокультурных, поскольку «границы идентичности в многонациональной шко-

ле принимают менее четкие очертания, в то время как в менее разнообразных или биэтнических школах различие между группами может ощущаться сильнее и приводить к конфликтам» [16, с. 9].

Также исследователями замечена взаимосвязь между отсутствием этнического разнообразия профессорско-преподавательского состава и разницей между академическими достижениями у коренных студентов и студентов-мигрантов. Этот факт позволил выдвинуть предположение о том, что недостаточность мультикультурного разнообразия среди преподавателей может влиять на видение студентов-мигрантов своего будущего в плане осознания своих возможностей дальнейшего трудоустройства по специальности. Однако это предположение требует дополнительных исследований и эмпирических доказательств [15].

Кроме того, опираясь на понятие «суперразнообразия», можно предположить, что суперразнообразный состав как студенческого, так и преподавательского общества повышает шансы на «совпадение идентичностей», которое приводит к усилению внутренних связей между всеми участниками образовательного процесса и, соответственно, к снижению конфликтности.

Значительным преимуществом мультикультурного преподавательского состава является его мультифункциональность. Во-первых, преподаватели, представители других, кроме титульной, национальностей, будут являться «квалифицированными культурными навигаторами» между представителями разных культур и религий «с компетенцией вести себя надлежащим образом в разных ситуациях и переключаться (с одной культуры на другую) при необходимости» [10, с. 26]. Во-вторых, они становятся надежным и объективным источником информации о своей культуре, обычаях и традициях. В-третьих, выступают положительными «ролевыми моделями» для студентов, демонстрируя возмож-

ность эффективной интеграции в новое общество [11, с. 30]. Не секрет, что роль «значимого» взрослого для этнических меньшинств, особенно для представителей Азии, Африки, чья культура значительно отличается от европейской, велика. Так, современные российские исследователи подтвердили значимость для мигрантов людей, способных реализовать себя в жизни [6].

Увеличение мультикультурного разнообразия среди преподавателей и студентов способствует достижению гармонии и взаимодействия между представителями разных культур и национальностей [11; 16], поскольку суперразнообразный состав как студенческого, так и преподавательского состава повышает шансы на «совпадение идентичностей», которое приводит к усилению внутренних связей между всеми участниками образовательного процесса, и, соответственно, снижению конфликтности. Кроме того, в мультикультурных учебных заведениях, по сравнению с библиокультурными, более эффективно работают программы гражданского образования, и обеспечивается более полное вовлечение студентов в академическую, общественную и студенческую жизнь [13].

Принимая равенство как корпоративную ценность, сотрудники осознают равную значимость индивидуализации и социализации процесса обучения для студента-мигранта и стремятся обеспечить их гармоничное сосуществование.

Во время обучения вузом обеспечивается максимальная индивидуализация сопровождения процесса обучения студента-мигранта, реализуемая через организацию тьюторской поддержки. Тьюторы сопровождают студента-мигранта с момента подачи заявления и до получения диплома об образовании (так, тьютор, проводящий вступительное собеседование, отвечает за отбор и индивидуальную склонность к выбранной специальности, академический тьютор за академический успех по

определенному предмету, пасторский тьютор за общее благосостояние и т. д.). Взаимодействие со студентом в режиме один на один придает модели педагогического сопровождения исключительную адресность. При этом их помощь носит рекомендательный характер, и студент принимает решения и несет ответственность за свои решения сам, а работа супервизора позволяет сформировать навыки автономного научного исследования. Именно через тьюторов осуществляется взаимодействие всех структур британского университета участвующих в процессе педагогического сопровождения студента-мигранта.

Уникальной особенностью английских университетов является социализирующая и индивидуализирующая составляющая колледжей. Как уже говорилось выше, это не только место проживания и выполнения домашней работы студентами, где они могут получить дополнительную (к лекциям на факультете) помощь в изучении своих профильных предметов. Это место, где реализуется пасторская забота в части соответствия насущным потребностям студента, поддержание его жизнеобеспечения. Именно здесь студенты получают первые рекомендации и советы по выбору образовательного маршрута, именно здесь тьюторы, отслеживая успехи и неудачи своих подопечных, предлагают возможные пути решения не только текущих, но и потенциальных проблем. Каждый колледж обладает своей уникальной историей и традициями, которые неуклонно поддерживаются, символикой, контактами с бывшими выпускниками. Все это создает мощное чувство принадлежности, которое необходимо для студентов-мигрантов. И здесь же они получают понимание особенностей английской культуры, в том числе и академической, что способствует их успешной интеграции в новое общество. Наблюдая за преподавателями, сокурсниками и активно участвуя в обучающих и внеучебных мероприятиях, представители этниче-

ских меньшинств имеют возможность при отсутствии сформировать и развивать так называемые «мягкие» навыки «слушать, говорить и договариваться», а именно коммуникативные навыки, навыки решения проблем, креативность, умение работать в команде, искусство ведения переговоров, самоорганизацию, тайм-менеджмент, навыки разрешения конфликтов, уважение к культуре других народов, общие познания, ответственность, этикет и хорошие манеры, учтивость, чувство собственного достоинства, общительность, честность, сочувствие, рабочую этику и т. д. Здесь они получают неопределимые навыки мультикультурного общения, расширяют свое понимание мира, знаний, общаясь с представителями разных стран и национальностей. Студенты-мигранты могут создать свою уникальную «социальную сеть общения» людей со сходными стремлениями, возможностями, академическим багажом, что с одной стороны имеет огромное преимущество быть частью одной культуры, а с другой может иметь практическую пользу при поиске работы, например, или создании своей компании.

Существенное внимание педагогов направлено на активное вовлечение студентов-мигрантов в общественную и студенческую жизнь. Исследования английских и американских ученых [9; 15] указывают на прямую взаимосвязь между академической успеваемостью студента и его участием в студенческой жизни. Так, «теория о вовлеченности студента», сформулированная А. Астином после ряда лонгитюдных исследований, подразумевающая активное участие студента как в процессе обучения, так и вне его, нашла подтверждение того, что «студенты, являющиеся членами различных ассоциаций или клубов, или принимающие участие во внеучебной деятельности практически любого вида имеют меньше шансов быть исключенными из университета. Особенно выраженное, положительное влияние имеют занятия

спортом, преимущественно межвузовские соревнования» [9, с. 523].

Более того, высокоразвитая сеть спортивных, музыкальных и других секций и кружков способствует активной социализации мигранта в новом обществе через взаимодействие с другими членами общества, «разделяющими общие ценности». При этом важную роль следует отводить возможности этнического студента-мигранта «отпраздновать свою национальную идентичность» [16], т. е. демонстрировать свои национальные традиции, придерживаться своих культурных и религиозных обрядов и обычаев, не причиняя вреда, тем не менее, общему благосостоянию общества.

Взаимодействие с другими студентами в рамках различных кружков и секций способствует формированию стойкого чувства принадлежности к конкретному студенческому сообществу, что имеет большое значение для студента-мигранта, особенно на начальном этапе, когда предыдущие связи были прерваны в связи с переездом.

В рамках корпоративной культуры, нацеленной на обеспечение равенства образовательных возможностей, значительные усилия направлены на поддержание цикличности взаимодействия трех направлений содержания работы вузов. Это позволяет апробировать в реальной практике процессов сопровождения профессорско-преподавательского состава и студентов-мигрантов теоретические изыскания центров/групп по исследованию образовательного опыта этой группы студентов, а полученные результаты подвергнуть осмыслению. Существенным результатом является способность оперативно реагировать на негативные и позитивные изменения в жизни студента-мигранта, прогнозировать возникновение проблем и принимать меры предупредительного характера.

Осознавая важность образовательного результата для обеспечения равенства об-

разовательных возможностей студента-мигранта, частью корпоративной культуры вуза является его деятельность в преемственной триаде «школа – вуз – профессиональная деятельность».

Реализация этой цели предполагает относительно безболезненный переход студента-мигранта на следующую ступень. Проблемы перехода учеников со школьной скамьи в профессиональную сферу способствовали организации специальных вузовских программ, целями которых являются:

- четкое и точное информирование о реальных возможностях одаренной и талантливой молодежи из числа этнических меньшинств в системе высшего образования;

- устранение пробелов в образовании и языковая подготовка будущих студентов;

- планирование образовательных маршрутов и профессиональной подготовки, предоставление своевременной информации о состоянии на рынке труда, определение индивидуальных особенностей и талантов и т. д.

Участие в подобных программах позволяет адаптироваться не только к новой академической среде, но и к будущей профессиональной деятельности.

Взаимодействие вуза с различными организациями и компаниями необходимо для сближения теории и практики. В рам-

ках обеспечения равенства возможностей такая взаимосвязь учебного заведения и потенциальных работодателей обозначает студенту-мигранту перспективу его профессионального развития, что не только является дополнительной мотивацией на успешное завершение образования, но и создает благоприятные условия для взаимодействия с неродной культурой студента-мигранта и, соответственно, способствует его эффективной интеграции в новое сообщество.

Заключение. Непрерывный мониторинг деятельности студента, видение последствий его возможных неудач и поиск способов их преодоления на всех этапах создают необходимую для студента-мигранта атмосферу заинтересованности конкретно в нем, что и формирует его уверенность в будущем.

Мы полагаем, что выделенные направления деятельности вуза в рамках корпоративной культуры, нацеленной на обеспечение равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов, могут быть взяты за основу при формировании вузами своих собственных стратегий, направленных на обеспечение равенства образовательных возможностей студентов-мигрантов. Безусловно, они могут быть дополнены или видоизменены в зависимости от особенностей конкретного образовательного учреждения.

Библиографический список

1. *Афанасьева А. Б.* Совершенствование этнокультурного образования современных педагогов // Академический вестник института образования взрослых Российской академии образования. – 2008. – № 4 (17). – С. 34–38.

2. *Воднева С. Н.* Социально-педагогические условия формирования педагогической толерантности у будущих менеджеров в вузе // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – № 2 (93). – С. 21–24.

3. *Ипполитова Н., Стерхова Н.* Анализ понятия «педагогические условия»: сущность,

классификация // General and Professional Education. – 2012. – Т. 1. – С. 8–14.

4. *Кушнарёва А. А.* Сущность понятия «Равные образовательные возможности студентов-мигрантов в вузе» // Влияние науки на инновационное развитие. – Пермь: НИЦ Аэтерна, 2016. – С. 136–142.

5. *Плешакова А. Ю.* Социально-педагогические условия интернализации высшего профессионального образования (на примере деятельности консорциумов вузов ЕС и РФ по программе «Эразмус Мундус»): автореф. дис.

- ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2015. – 27 с.
6. *Серый А. В., Яницкий М. С.* Смысловые аспекты переживания кризиса социальной идентичности при вынужденной смене жизненной ситуации // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2015. – № 43. – С. 1–12.
7. *Суртаева Н. Н., Щебельская Э. Г.* Организационно-педагогические условия формирования компетенций студентов вуза // Человек и образование. – 2016. – № 2 (47). – С. 25–28.
8. *Юрьева Л. А.* Повышение уровня психологической готовности студентов-мигрантов к педагогической деятельности // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 4 (36). – С. 165–170.
9. *Astin A. W.* Students involvement: a developmental theory for higher education // Journal of College Student Development. – 1999. – № 5. – P. 518–529.
10. *Ballard R.* Race, ethnicity and culture // New direction in Sociology / ed. by M. Holborn. – Causeway, Ormskirk, 2002. – P. 1–44.
11. *Donlevy V., Meierkord A., Rajania R.* Study on the diversity within the teacher profession with particular focus on migrant and/or minority background // European commission. – 2016. – P. 132.
12. *Gillborn D. et al.* Race, Racism and Education: inequality, resilience and reform in policy. – University of Birmingham, 2016. – 59 p.
13. *Hampden-Thompson G., et al.* Teachers' views on students' experiences of community involvement and citizenship education // Education, Citizenship and Social Justice. – 2015. – № 10.1. – P. 67–78.
14. *Mountford-Zimdars A., Sabri D., et al.* Causes of differences in student outcomes. – Report to HEFCE by King's College London, ARC Network and The University of Manchester, 015. – 132 p.
15. *Mountford-Zimdars A., Sanders J., et al.* What can universities do to support all their students to progress successfully throughout their time at university? // Perspectives: Policy and Practice in Higher Education. – 2017. – № 2-3. – P. 101–110.
16. *Reynolds G.* The impacts and experiences of migrant children in UK secondary schools. – Sussex working papers in migration research, 2008. – P. 1–34.
17. *Tatlow P.* Participation of BME Students in UK Higher Education // Aiming higher. Race, inequality and diversity in the academy ed. by C. Alexander and J. Arday. – 2015. – P. 10–13.
18. *Thompson N.* Anti-discriminatory practice: Equality, diversity and social justice. – Palgrave Macmillan, 2016. – 224 p.
19. *Zwysen W., Longhi S.* Employment and earning differences in the early career of ethnic minority British graduates: the importance of university career, parental background and area characteristics // Journal of Ethnic and Migration Studies. – 2017. – № 1. – P. 1–19.

Поступила в редакцию 08.08.2018

Kushnareva Anna Arkadievna

English Teacher of the Institute for the Humanities, Novosibirsk State University, akush73@mail.ru, ORCID 0000-0002-9016-685, Novosibirsk

CORPORATE CULTURE AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR ENSURING EQUALITY OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF MIGRANT-STUDENTS IN THE UK UNIVERSITIES

Abstract. The article is devoted to searching of ways to ensure equality of educational opportunities of migrant students in universities, which is one of the leading indicators of their integration into new socio-cultural conditions. The article actualizes the need for examining the experience of the UK universities in the context of the problem, namely revealing pedagogical

conditions that contribute to increasing the efficiency of university performance aimed at ensuring equality of educational opportunities of students-migrants.

The author sets the following tasks to achieve this goal: to clarify the essence of the concept of pedagogical conditions and to reveal the content of the universities' work in the UK in the context of the problem. Both theoretical research methods (analysis, synthesis) and empirical ones (content analysis method, observation of real practice) are applied for this reason.

In conclusion, the author argues that the leading condition (prerequisite) is the corporate culture of the university, aimed at ensuring equality of educational opportunities of migrant students, and recommends that the main activities of universities within this culture, should be adopted by Russian universities while forming their own strategies aimed at ensuring equality of educational opportunities of migrant students.

Keywords: equality of educational opportunities, migrant-students, pedagogical conditions.

References

1. Afanasyeva, A. B., 2008. Improving ethno-cultural education of modern teachers. Academic Bulletin of the Institute of adult education of the Russian Academy of Education, 4, pp. 34–38. (In Russ.)
2. Vodneva, S. N., 2016. Socio-pedagogical conditions of formation of pedagogical tolerance of future managers in higher education. Bulletin of Novgorod State University, 93, pp. 21–24. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Ippolitova, N., Sterkhova, N., 2012. Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: the essence, classification. General and Professional Education, 1, pp. 8–14. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kushnareva, A. A., 2016. The Essence of the concept “equal educational opportunities of migrant-students in high school”. The impact of science on innovative development. Perm: Aeterna, pp. 136–142. (In Russ.)
5. Pleshakova, A. Y., 2015. Social and pedagogical conditions of internalization of higher professional education (on the example of activity of consortiums of higher education institutions of the EU and the Russian Federation under the Erasmus Mundus program). Cand. Sci. (Pedagogy). Ekaterinburg, 27 p. (In Russ.)
6. Seriy, A. V., Yanitsky, M. S., 2015. Semantic aspects of experiencing the crisis of social identity in the situation of the forced change in life. Psychological research: electronic scientific journal, 43, pp. 1–12. (In Russ.)
7. Surtaeva, N. N., Shabelskaya, E. G., 2016. Organizational-pedagogical conditions of formation competences of students. Man and education, 2, pp. 25–28. (In Russ.)
8. Yurieva, L. A., 2009. Increasing the level of psychological readiness of migrant-students for teaching. The world of education – education in the world, 4, pp. 165–170. (In Russ.)
9. Astin, A. W., 1999. Students involvement: a developmental theory for higher education. Journal of College Student Development, 5, pp. 518–529.
10. Ballard, R., 2002. Race, ethnicity and culture. New direction in Sociology, pp. 1–44.
11. Donlevy, V., Meierkord, A., Rajania, R., 2016. Study on the diversity within the teacher profession with particular focus on migrant and/or minority background. European commission, 132 p.
12. Gillborn, D. et al., 2016. Race, Racism and Education: inequality, resilience and reform in policy. University of Birmingham, 59 p.
13. Hampden-Thompson, G., et al., 2015. Teachers' views on students' experiences of community involvement and citizenship education. Education, Citizenship and Social Justice, 10.1, pp. 67–78.
14. Mountford-Zimdars, A., Sabri, D., et al. 2015. Causes of differences in student outcomes. Report to HEFCE by King's College London, ARC Network and The University of Manchester, 132 p.
15. Mountford-Zimdars, A., Sanders, J., et al., 2017. What can universities do to support all their students to progress successfully throughout their time at university? Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 2-3, pp. 101–110.
16. Reynolds, G., 2008. The impacts and experiences of migrant children in UK secondary schools. Sussex working papers in migration re-

search, 1–34 pp.

17. Tatlow, P., 2015. Participation of BME Students in UK Higher Education. Aiming higher. Race, inequality and diversity in the academy ed. by C. Alexander and J. Arday, 10–13 pp.

18. Thompson, N., 2016. Anti-discriminatory practice: Equality, diversity and social justice. Pal-

grave Macmillan, 224 p.

19. Zwysen, W., Longhi, S., 2017. Employment and earning differences in the early career of ethnic minority British graduates: the importance of university career, parental background and area characteristics. Journal of Ethnic and Migration Studies, 1–19 pp.

Submitted 08.08.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1805.13

УДК 378(571)+745

Протасова Елена Константиновна

Доцент кафедры дизайна, аспирант кафедры общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Le22na@mail.ru, ORCID 0000-0003-2990-206X, Томск

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВУЗОВ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ)

Аннотация. Проблема и цель. В статье освещена проблема разработки и внедрения в практику вузовского образования развивающего дидактического инструментария, учитывающего когнитивные особенности студентов.

Целью статьи является представление результатов исследования процесса формирования профессионального мышления студентов-дизайнеров на занятиях по рисунку и живописи, обоснование ввода поисково-аналитической работы на интерпретацию природы, условно-стилизованное и декоративное изображение, а также проверка результативности методов оценки выделенных параметров дизайнерского мышления.

Методология. Исследование проведено на основе теоретических и эмпирических методов: изучение и анализ специальной литературы и исследований по проблеме подготовки в области дизайна, организации учебного процесса; по анализу работы мыслительных процессов в творческой деятельности и методик диагностики творческой работы мышления; педагогическое наблюдение, участие в экспертной оценке работ студентов, педагогический эксперимент. В ходе разработки диагностического инструментария сформированности дизайнерского мышления были использованы методики Р. Амтхауэра «Тест структуры интеллекта», П. Торренса на творческое мышление, Н. Ф. Вишняковой «Креативность», разработан опросник для оценки композиционного мышления и понятийного аппарата.

Определено дизайнерское мышление как синтез образных и логических функций мышления, задействованных на разных этапах работы, наиболее вовлеченных при выполнении работы на творческую интерпретацию природы, поиск композиционного решения и выразительности изображения. В качестве критериев сформированности дизайнерского мышления автор определяет сформированность понятийного аппарата, творческого мышления, пространственного мышления и композиционного мышления. Автором разработан авторский диагностический инструментарий параметров дизайнерского мышления.

Заключение. По результатам тестирования студентов начальной и результирующей фазы педагогического эксперимента автор делает заключение о развивающей функции условно-стилизованного изображения, формирующей параметры профессионального мышления дизайнера. Следовательно, в ходе освоения изобразительных компетенций рисунок и живопись могут решать профессиональные дизайнерские задачи при условии реализации программы перехода от объемно-пространственного к условно-стилизованному изображению, индивидуализации обучения, использовании соответствующего диагностического инструментария.

Ключевые слова: высшее художественное образование, дизайн, дизайнерское мышление, условно-стилизованное изображение, креативность, композиционное мышление, критерии оценки, диагностический инструментарий.

Постановка задачи. В современном мире высоких технологий и автоматизации машинные алгоритмы и программы предлагают широкий спектр решений в различных направлениях дизайн-проектирования (верстки, создания шрифтов, макетов, пространства и объектов среды, интерьера и др.). В новых условиях перед дизайн-образованием встает задача развития личности, не только владеющей технологиями, современным программным инструментарием, но и высоким темпом работы, качеством, обладающей творческим мышлением, способной к разработке принципиально новых дизайнерских решений в различных сферах жизни человека [2]. Дизайнерское мышление отличается от креативного и представляется синтезом логических и образных функций мышления [5; 21], целенаправленно развиваемых для решения профессиональных задач – сбора и анализа информации, разработки визуальной концепции, нового оригинального решения, организации визуальной информации, воплощения идеи в материале [10; 16]. Компоненты дизайнерского мышления – развитое пространственное, композиционное и творческое мышление, сформированная система профессиональных понятий – формируются в процессе обучения за счет ряда педагогических условий: реализации нацеленных на развитие дизайнерского мышления учебных программ, применения индивидуального подхода в обучении, соответствующего диагностического инструментария [8; 18].

Научная экспозиция, введение в проблему. Проблемы формирования творческого мышления рассмотрены в работах Дж. Гилфорда, Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова, М. А. Холодной, О. К. Тихомирова, А. М. Матюшкина, А. В. Брушлинского, И. Н. Семенова и др., дизайнерское мышление частично рассмотрено в работах Я. А. Лугиной, И. В. Кириленко, А. С. Кизилова, А. Д. Григорьева и др. В работах последних лет

уделяется внимание развитию изобразительных навыков современных дизайнеров, выделяются критерии творческого и дизайнерского мышления [1; 2; 4; 11; 22]. Авторы отмечают необходимость дисциплин, где дизайнеры работают с формой, массами, цветом, в т. ч. отмечается важность рисунка, живописи, композиции в становлении специалиста-дизайнера. Л. Г. Медведев, В. П. Краснобородкин указывают на особое значение композиционного мышления для дизайнеров (М. В. Алпатов, Б. Р. Виппер, Н. Н. Волков, А. Е. Фаворский, Е. В. Шорохов), необходимость задействия в творческом процессе восприятия, представления, воображения, обобщения, абстрагирования. О развитии креативности дизайнеров через развитие дивергентного мышления говорит Э. Р. Галиуллина и др. [17]. Работа функций мышления в творческой деятельности рассмотрена в трудах Н. П. Бехтеревой, О. М. Разумниковой, А. Ю. Загаиновой и др. [3; 23].

Основой обучения дизайнеров условно-стилизованному изображению стали методические разработки отечественных педагогов И. Н. Стора, В. Ф. Сидоренко, Л. П. Ермолаевой, К. И. Стародуба, Н. А. Евдокимовой, Г. М. Логвиненко и др. В работах этих авторов обосновывается необходимость стилизации и декоративной живописи в обучении дизайнеров на пути становления специалиста исходя из специфики профессиональных задач. Кроме того, авторы указывают на необходимость формирования дизайнерского мышления, однако не дается представление о его структуре и способах его оценки.

Сегодня существует много средств выявления и оценки различных проявлений творческого мышления (тесты Э. П. Торренса, Н. Ф. Вишняковой, Е. Е. Туник, Дж. Брунера, Д. Б. Богоявленской и др.) [13; 19; 25]. Однако среди известных тестов не существует диагностического инструментария, направленного

на выявление профессиональных качеств мышления дизайнера, требующего в силу отличий от креативности специальных тестовых материалов и выделения специфических критериев оценки [1; 9; 24].

Исходя из структуры дизайнерского мышления, для оценки его сформированности необходимо применение методики, где бы задействовались в равной мере функции логического анализа, образного представления, воображения, абстрагирования и др. [28–30]. При анализе творческих заданий на стилизацию в живописи было выявлено, что данный вид деятельности отражает большинство этапов работы над дизайн-проектом и задействует большинство мыслительных функций – анализ, сравнение, обобщение, воображение и др. Поэтому стилизация должна стать основой тестового задания на сформированность дизайнерского мышления.

Исследовательская часть. На основании проведенного анализа литературы [14; 20 и др.] можно сделать выводы о том, что полностью сформированное дизайнерское мышление представляет собой гармоничное соотношение параметров, каждый из которых равен 100 %: сформированность понятийного аппарата, пространственного мышления, композиционного мышления, творческого мышления.

Первое задание включало работу с тестом Амтхауэра «пространственное представление», направленную на развитие наглядно-образного мышления и логических операций анализа, сравнения, сопоставления, поиска аналогий. В задачи теста входит поиск представленных пяти кубиков из двадцати вариаций. Для выполнения задания необходимо совершать мысленные операции манипулирования кубиками, сравнивая взаимное расположение их граней с образцами. Задействованные при этом функции мышления отражают способность представлять конструкцию пространственного объекта [6; 7].

Вторым заданием теста является опрос-

ник на сформированность системы профессиональных понятий. Опросник позволяет исследовать представления о принципах композиции, перспективы, светотени, теплостудности, гармоничности и декоративности как средстве выразительности, ритме. Большинство из понятий дается дизайнерам на первом курсе и в последующем может расширяться (дополняться видами построения пространства и т. п.). При 50 % ответов можно говорить о частичной сформированности понятийного аппарата, 1 балл ставится при наличии более половины сообразных ответов.

Композиционное мышление исследовалось на основе практического выполнения условно-стилизованного изображения с фотоизображения хаотично расставленных предметов быта. В наборе предметов были формально связанные группы, яркость композиционной схемы, которые могли обнаружить студенты, использовать в своем решении изображения. По заданию было необходимо выбрать связанные предметы, определить главные и второстепенные формы, определить движение и организовать зрительные связи в композиции, выполнить стилизацию.

Творческое мышление. Такие параметры, как оригинальность, выразительность стилизации, метафоричность, разработанность, читаемость главной линии (единство) [26] были проанализированы на основе того же хаотичного натюрморта. Беглость (количество идей), гибкость (способность менять методы стилизации, что вело к получению более разнообразных вариантов решения), абстрактность названия (способность в словесной форме обобщать суть изображения) – данные параметры анализировались на тестовом материале «Натюрморт 2», где было предложено найти как можно больше разных решений стилизованной композиции.

Результаты исследования. Для оценки результативности формирования специалиста в области дизайна на за-

нениях по рисунку и живописи в период 2015–2017 гг. были протестированы студенты Томского педагогического университета, Томского государственного архитектурно-строительного университета, Национального исследовательского Томского государственного университета. Для предварительной оценки входного уровня исследуемых параметров было выбрано 47 обучающихся 1–2-х курсов по специальности «дизайн» (дизайн архитектурной среды, дизайн интерьера, графический дизайн, педагогическое направление специальности дизайн). Результирующий эксперимент был проведен на основе данных тестирования 44 обучающихся трех вузов, включая студентов четвертого, пятого и шестого семестров (2–3-й курс бакалавриата).

Пространственное представление. Несмотря на то что задействованные функции и принципы мышления развиваются на уровне общеобразовательной школы, на практике с заданием справились единицы. Из 47 человек ответили на большинство вопросов 6 (более 50 % правильных ответов), ни один испытуемый не обнаружил все 20 конфигураций кубиков. При итоговом тестировании старших курсов (2–3-й курсы), 20 ответов с превышением 50 % правильных совпадений и 3 испытуемых справились с тестом полностью. Предположительно высокие результаты студентов направления дизайна архитектурной среды и интерьера не оправдались, хотя эти студенты выполняют на вступительных испытаниях задание на рисунок по представлению врезки геометрических объемных тел, к которым предъявляются довольно высокие требования точности, аккуратности и скорости в работе. В процессе дальнейшего обучения студенты также штудируют геометрию пространственных построений, перспективу, выполняют врезки. В целом, тест Амтхауэра (разд. 8) не показал высокого входного уровня развития объемно-пространственного мышления.

Сформированность понятийного аппа-

рата. При тестировании входного уровня 1–2-х курсов из 47 опрашиваемых 6 обучающихся ответили более чем на половину вопросов. В ходе результирующего эксперимента 39 опрашиваемых из 44 ответили более чем на половину вопросов. Результат можно связать с целенаправленной работой по теоретическому и практическому освоению принципов композиции. В то же время такие понятия, как ритм, принципы композиции, гармония, стилизация и др. являются универсальными для специальных дисциплин, преподаваемых дизайнерам: проектирования, декоративной живописи и графики, шрифтовой графики, фотографии и др. В результате чего они отражают не только результат обучения по условно-стилизованному изображению, но и комплексное понимание задач дизайна [15].

Композиционное мышление. Работы оценивались в формате эскизов, без полной тональной и цветовой проработки. Практически никто из испытуемых не использовал подсказки изображения, взяв во внимание ограниченное количество объектов и один ярус изображения (привычный для большинства). В результате выполнения задания из 47 испытуемых только 8 получили один балл, что говорит о практическом применении законов композиции у большинства менее чем на 50 %. Это свидетельствует о недостаточности опыта практического применения теоретических знаний. Что подтверждают и результаты теоретического опроса. Самыми сложными оказались параметры анализа зрительных связей композиции, равновесие и цельность – базовые понятия для дизайнера и любого типа композиции в целом. Все эти понятия студенты изучают на пропедевтике, фотографии, декоративной живописи, графической композиции, шрифтовом дизайне, проектной графике и др. Но к 2-му курсу они еще не выходят на уровень операциональности. При результирующем тестировании 2-го (IV семестра) и 3-го курсов из 44 испы-

туемых 19 справились с более чем 50 % вопросов, 15 ответили полностью на тест по базовым понятиям, 10 человек дали менее 50 % верных ответов. Равновесие, цельность композиции и зрительные связи остались наиболее сложными понятиями для практического применения.

Творческое мышление. По параметру «оригинальность» студенты получали 1 балл за нестандартное решение, которое не демонстрировалось преподавателем. Из 47 испытуемых 4 представили нестандартное стилизованное решение. После прохождения задания на условно-стилизованное изображение 26 испытуемых из 44 представили нестандартные решения стилизованной композиции. В стилизации использовались собственные качества объектов натюрморта, без использования демонстрируемых преподавателем образцов, что говорит о самостоятельности мышления и понимании задач стилизации.

«Выразительность стилизации» говорит о способности выражать идею средствами условно-стилизованного изображения, усиливающего ее суть, правильно подбирать методы стилизации, улавливая особенности и характер постановки. Если в представленном изображении были перерисованы формы с фотографии, не применены методы стилизации, студенты получали 0 баллов. 6 из 47 испытуемых справились с задачей на начальном уровне. При итоговом тестировании 23 испытуемых из 44 представили условное изображение с уместным применением средств повышения выразительности – предметы оставались узнаваемыми, стилизация придавала большей выразительности, не ломая суть объектов изображения. Данный параметр говорит о наличии образительно-смысловой идеи и попытке организовать изображение в соответствии с идеей, рождаемой реальными объектами. В остальных тестовых работах (21) стилизация присутствовала, но не давала выразительности, т. к. была расценена как упро-

щение формы и объемов предметов.

Параметр «метафоричность» (способность заменять один объект другим на основе ассоциаций, иносказательности) не был выявлен ни в одной работе из 47. Хотя именно этот параметр говорит о широте и высоком уровне творческого интеллекта, способности к оперированию смыслами. Возможности иносказательности во всех проявлениях широко используются в рекламе, оформлении различных изданий, и, несомненно, дизайнер должен владеть такой способностью как базовой характеристикой особого профессионального склада мышления. При итоговом тестировании этот параметр остался на довольно низком уровне в силу своей сложности и требования владения на более глубоком уровне. Четыре человека применили данный метод в своих работах из 44.

Параметр «Восприимчивость к деталям» или разработанность проверяет способность улавливать стилеобразующие характеристики постановки, не всегда лежащие на поверхности, проявляется в слаженности композиции, ее проработке до уровня деталей. Такая характеристика присутствует в 6 ответах из 47. При итоговом тестировании 44 обучающихся с учетом характерных деталей форм объектов, задействовали их в образительных и смысловых связях. Результат говорит о понимании задач и средств повышения выразительности изображения, следования не за образцами, а внимательное изучение визуальной информации как источника для ее авторской интерпретации.

«Беглость» (количество идей) – параметр, как отмечал Э. П. Торренс [27], важный для выхода на принципиально новые решения. В задаче на беглость предлагалось выполнить 10 вариаций стилизации натюрморта. 3 испытуемых из 47 представили более 4 вариаций стилизации натюрморта, один – более 8. В результирующем тестировании 25 обучающихся представи-

ли более 4 вариаций натюрморта, из них 14 более 8 вариаций.

Стоит заметить, что в задании, где требуется найти одно решение – меньше оригинальных находок, чем в том, где требуется отработать как можно больше вариантов. Это подтверждает тот факт, что в первую очередь мышление отрабатывает известные стереотипные решения, а потом придумывает собственные, новые.

«Гибкость» (способность менять методы стилизации) – параметр напрямую связан с беглостью и оценивается по заданию «Натюрморт 2». Количество идей для стилизации напрямую зависит от способности смотреть на один набор объектов под разными углами, применять различные методы стилизации и трансформации. В большинстве решений композиционная схема не была изменена. Среди вариаций стилизации преобладали ломанные геометризованные формы либо сглаженные аморфные. Такие работы получили 0 баллов. В 6 работах из 47 были использованы разные композиционные схемы и большее количество формальных вариаций. 24 человека к заданию «Натюрморт 2» не приступили.

После прохождения задания по условно-стилизованному изображению 22 обучающихся справились с заданием, представив разные пути решения простой композиции натюрморта. Некоторые варианты стилизации демонстрировались преподавателем как образцы, некоторые были выполнены самостоятельно, с учетом особенностей форм натюрморта.

«Абстрактность названия» – для большинства студентов вызвало затруднение подобрать словесное определение своей работе. 34 работы не имеют названий из 47. При этом только 1 испытуемый дал названия по настроению и состоянию изображения – «дружба», «ссора», «утро» – названия выражают суть композиционного строя, но не называют конкретные изображаемые предметы. В остальных ответах

точные слова-обозначения изображенных характеристик: «Колочки», «Солома», «Кубы». Данные ответы являются наиболее распространенными.

Среди результатов итогового эксперимента из 44 опрошиваемых 8 дали абстрактные ответы, напрямую не называющие изображенное на рисунке – «знакомство», «перемены», «светлая тоска», «боль», «обреченность» и т. п.

«Определение главной линии, обобщение» в начальном тестировании присутствует в 16 ответах из 47. Задача на обобщение не вызывает сложностей у большинства испытуемых при использовании небольшого количества подобных объектов, так как определяется по единству/разобщенности средств выразительности. При итоговом тестировании параметр также имеет высокие показатели – 37 из 44 изображений выдержаны в едином стиле и соответствуют изобразительной идее.

В целом при итоговом выполнении заданий на творческое мышление наиболее сложными параметрами остались метафоричность и абстрактность названия. Чаще всего встречаются названия, напрямую определяющие изображенные объекты и не отличаются высокой абстрактностью. Так же как и иносказательность, замена объекта по принципу метафоры в заданиях на стилизацию используется крайне редко.

Результаты прохождения курса условно-стилизованного изображения представлены на рис. 2, пример анализа компонентов творческого мышления представлен на рис. 2.2.

Заключение. По итогам проведенного педагогического эксперимента можно сделать выводы о наличии расхождений в ответах групп испытуемых Национального исследовательского Томского государственного университета, Политехнического университета и Архитектурно-строительного университета. Различия в результатах могут быть при-

чиной разницы в длительности и целенаправленности обучения. Из чего мы делаем вывод о том, что одно учебное задание не может сформировать устойчивые мыслительные операции. Лишь длительное последовательное обучение дает положительные результаты. Дизайнерское мышление формируется не только на занятиях по рисунку и живописи, другие дисциплины в равной мере влияют на результат. При этом

задание условно-стилизованного изображения (даже разовое) дает положительные результаты, хоть и не формирует мышление во всех случаях. Ответы остаются посредственными, хотя композиция становится более обдуманной. Следовательно, не единичное действие должно быть совершено, а сумма действий, перешедшая в опыт, опыт в характер решения творческих задач, разработанность мышления.

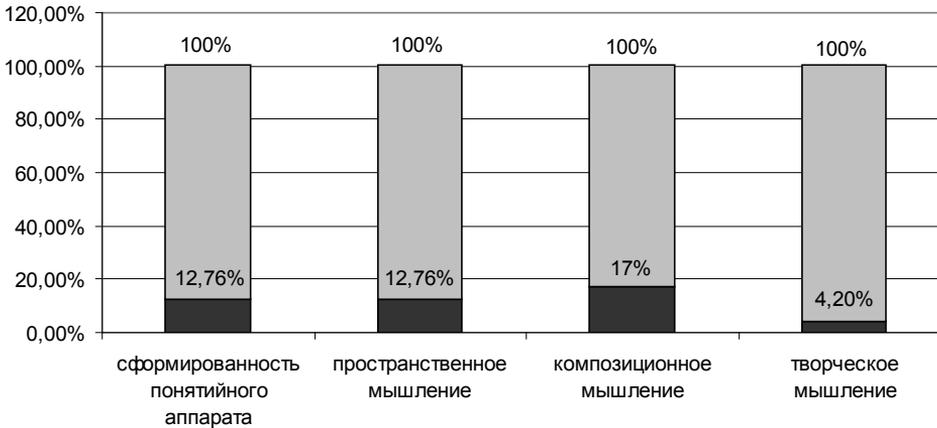


Рис. 1. Входной уровень сформированности дизайнерского мышления

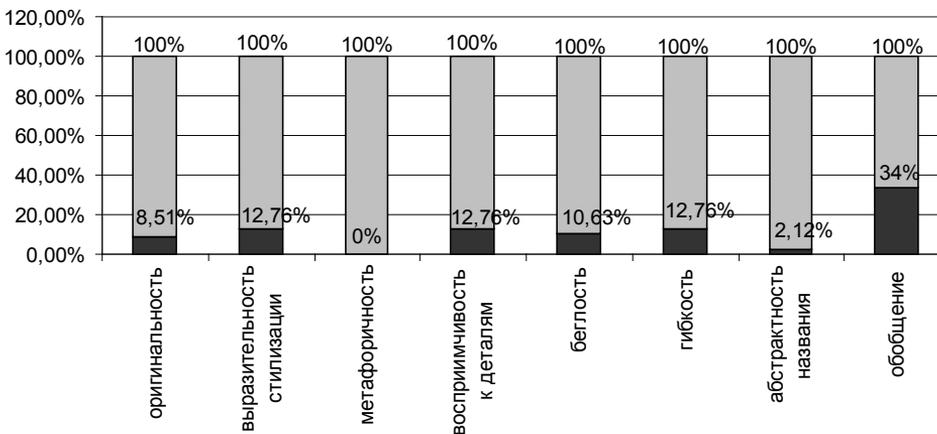


Рис. 1.2. Входной уровень компонентов творческого мышления

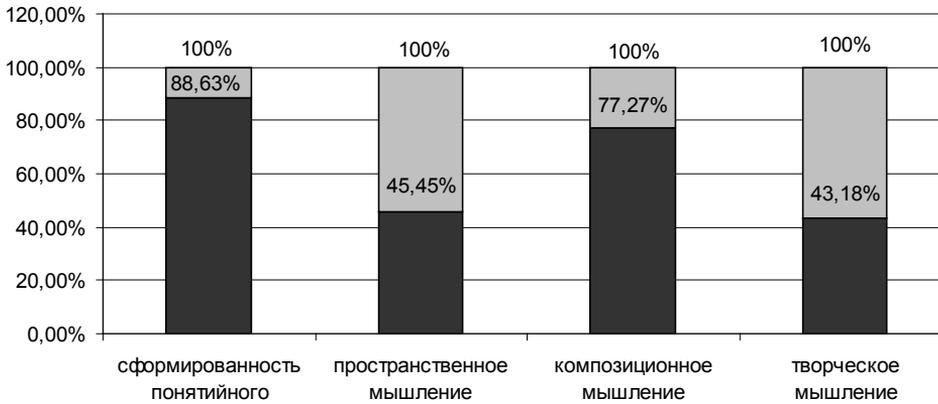


Рис. 2. Показатели сформированности дизайнерского мышления после прохождения заданий на условно-стилизованное изображение

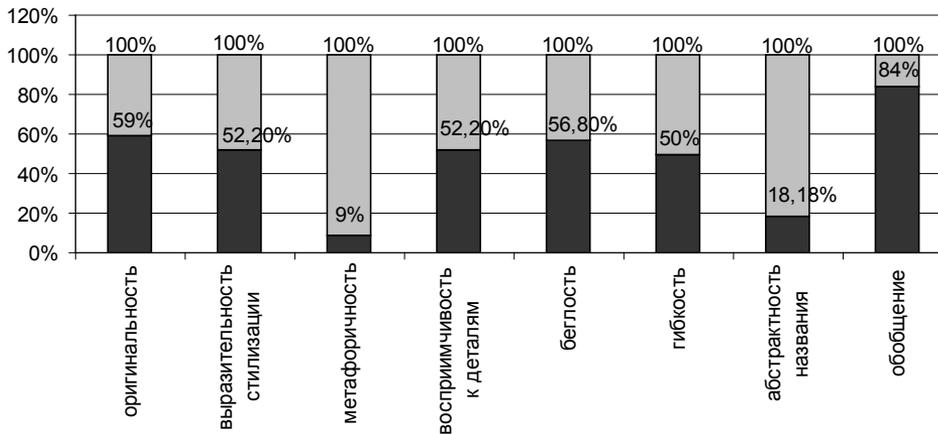


Рис. 2.2. Итоговые результаты тестирования творческого мышления

При сравнении показателей результативности по отдельным критериям композиционного и творческого мышления можно сделать выводы о слабой корреляции между показателями на начальном уровне и более сильной после освоения программы. У группы студентов ТГУ при итоговом тестировании также прослеживается связь высоких показателей пространственного мышления (со значением 2) и показателей творческого мышления (6–7 положительных значений из 8 параметров). У групп ТГПУ и ТГАСУ такая связь выра-

жена в меньшей степени, что может быть признаком недостаточного погружения и короткого временного периода освоения тестируемых параметров мышления. Кроме того, результаты тестирования групп ТГАСУ по направлению 07.03.03 Дизайн архитектурной среды связаны со спецификой специальности, имеющей свои цели, задачи, содержание обучения нежеле направление 54.03.01 Дизайн. При сравнении показателей по всем исследуемым параметрам и соотнесении с результатами творческой работы можно сделать выводы

о том, что только совокупность компонентов пространственного, композиционного и творческого мышления дает целостное дизайнерское мышление, способное производить на профессиональном уровне качественно новый продукт.

По итогам проведенного исследования можно сделать выводы:

– обучение условно-стилизованному изображению имеет развивающую функцию и является важнейшим средством формирования профессионального мыш-

ления специалистов-дизайнеров;

– с целью целостного формирования профессионального мышления студентов-дизайнеров необходимо введение в программу обучения графики и живописи (декоративной живописи) курса условно-стилизованного изображения;

– для получения стабильных результатов необходимо более длительное комплексное исследование результатов внедрения курса условно-стилизованного изображения.

Библиографический список

1. *Абакумова Н. Н., Протасова Е. К.* Разработка диагностического инструментария для обучающихся в художественном образовании // *Thesaurus. Сборник научных работ / под редакцией С. В. Венізіктава, В. Д. Выбарнага.* Могилевский институт МВД. – 2017. – Вып. 4. – С. 3–10.

2. *Абакумова Н. Н., Яскевич И. Н.* Мониторинг результативности учреждений художественного образования в регионе с высоким инновационным потенциалом: к постановке проблемы // *Санкт-Петербургский образовательный вестник.* – 2017. – № 6–7 (10–11). – С. 51–54.

3. *Борисанова Д. А., Краснорядцева О. М.* Актуализация творческих потенциалов подростков и молодежи в условиях дополнительного образования: сетевой ресурс // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* – 2016. – № 5. – С. 24–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1605.02>

4. *Будакова А. В., Мацуга В. В.* Различия в показателях личностного потенциала у высокоинтеллектуальных студентов // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* – 2016. – № 6. – С. 17–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.02>

5. *Протасова Е. К.* Обучение условно-стилизованному изображению как средство развития абстрактно-образного мышления студентов // *Вестник Томского государственного университета.* – 2018. – № 430. – С. 152–158.

DOI: [10.17223/15617793/430/21](https://doi.org/10.17223/15617793/430/21)

6. *Савинов А. М.* К вопросу о развитии умений выражать проектные идеи средствами рисунка // *Искусствоведение и дизайн в современном мире: традиции и перспективы: сб. материалов VI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых.* – Томск, 2013. – С. 258–263.

7. *Савинов А. М.* Критерии оценки учебных рисунков у студентов дизайнеров // *European Social Science Journal.* – 2014. – № 6, Т. 1. – С. 178–181.

8. *Яскевич И. Н.* Исследование инновационного потенциала обучающихся художественного профиля: к постановке проблемы // *Тенденции науки и образования в современном мире.* – 2017. – № 2-3. – С. 26–27.

9. *Aflatoony L., Wakkary R., Neustaedter C.* Becoming a design thinker: assessing the learning process of students in a secondary level design thinking course // *The International Journal of Art and Design Education.* – 2018. – Vol. 37, Issue 3. – P. 438–453. DOI: <https://doi.org/10.1111/jade.12139>.

10. *Asefi M., Imani E.* Effects of active strategic teaching model (ASTM) in creative and critical thinking skills of architecture students // *Archnet-Ijar International Journal of Architecture Research.* – 2018. – Vol. 12, issue 2. – P. 209–222. DOI: <http://dx.doi.org/10.26687/archnet-ijar.v12i2.1340>.

11. *Bovill C., Cook-Sather A., Felten P., Millard L., Moore-Cherry N.* Addressing potential

- challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships // *Higher Education*. – 2016. – Vol. 71, issue 2. – P. 195–208. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
12. *Cassim F.* Hands on, hearts on, minds on: design thinking within an education context // *The International Journal of Art and Design Education*. – 2013. – Vol. 32, issue 2. Special Issue: Design Education: International Perspectives and Debates. – P. 190–202. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01752.x>
13. *Chanthala Ch., Santiboon T., Ponkham K.* Instructional designing the STEM education model for fostering creative thinking abilities in physics laboratory environment classes // *AIP Conference Proceedings*. – 2018. – Vol. 1923, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1063/1.5019501>
14. *Chia-Ying H.* Developing Design through a Creative Problem-Solving Process: A Group Community Art Project // *International Journal of Art and Design Education*. – 2018. – Vol. 37, issue 3. – P. 541–553. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jade.12155>
15. *Dietrich A., Haider H.* Human creativity, evolutionary algorithms, and predictive representations: The mechanics of thought trials // *Psychonomic Bulletin and Review*. – 2015. – Vol. 22, issue 4. – P. 897–915. DOI: <http://dx.doi.org/10.3758/s13423-014-0743-x>
16. *Ghanizadeh A.* The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education // *Higher Education*. – 2017. – Vol. 74, issue 1. – P. 101–114. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>
17. *Le Masson P., Weil B., Hatchuel A.* Design theory. Methods and organization for innovation. – Springer International Publishing, 2017. – 388 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50277-9>
18. *Lyon Ph., Letschka P., Ainsworth T., Haq I.* Drawing pedagogies in higher education: the learning impact of a collaborative cross-disciplinary drawing course // *The International Journal of Art and Design Education*. – 2018. – Vol. 37, issue 2. – P. 221–232. DOI: <https://doi.org/10.1111/jade.12106>
19. *Миронова Е. Е.* Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.
20. *Poon T. F., Mazlina Ch. M.* A review: Formation of character creative students by sternberg theory // *International Journal of Academic Research in Business and Social*. – 2017. – Vol. 7, issue 3. – P. 572–585.
21. *Pringle A., Sowden P. T.* The Mode Shifting Index(MSI): A new measure of the creative thinking skill of shifting between associative and analytic thinking // *Thinking Skills and Creativity*. – 2017. – Vol. 23. – P. 17–28. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.010>
22. *Roxburgh M., Caratti E.* The Design of Stereotype and the Image // *International Journal of Art and Design Education*. – 2018. – Vol. 37, issue 3. – P. 454–468. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jade.12140>
23. *Silvia P. J.* Intelligence and Creativity Are Pretty Similar After All // *Educational Psychology Review*. – 2015. – Vol. 27, issue 4. – P. 599–606. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9299-1>
24. *Stansberry S. L.* Authentic teaching with technology through situated learning // *Journal of Formative Design in Learning*. – 2017. – Vol. 1, issue 1. – P. 16–30. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41686-017-0004-2>
25. *Taleyarkan M., Dasgupta C., Garcia J., Magana A.* Investigating the impact of using a CAD simulation tool on students' learning of design thinking // *Journal of science education and technology*. – 2018. – Vol. 27. – P. 334–347. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-018-9727-3>
26. *Torrance E. P.* Guiding creative talent. – Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1962. – 278 p.
27. *Torrance E. P.* Rewarding Creative Behavior. Experiments in Classroom Creativity. – Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1965. – 353 p.
28. *Ustyuzhanina A., Plotnikova I., Efremova O.* Business games in Quality control for students of technical universities // *Proceedings of 2017 IEEE Global Engineering Education Conference*. – 2017. – P. 44–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.1109/EDUCON.2017.7942822>

29. *Whiley D., Witt B., Colvin R. M.* Enhancing the critical thinking skills in first year environmental management students: a tale of curriculum design, application and reflection // *Journal of Geography in Higher Education*. – 2017. – Vol. 41, issue 2. – P. 166–181. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03098265.2017.1290590>

30. *Yanushchik O. V., Batbold M., Ustyuzha-*

nina A. K. Improving the Organization of the Learning Process in Mathematics for International Students of Technical Universities // *Procedia – social and behavioral sciences. International Education and Cross-Cultural Communication, Problems and Solutions, (IECC 2015)*. – 2015. – Vol. 215. – P. 202–206. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.621>

Поступила в редакцию 14.08.2018

Protasova Elena Konstantinovna

Assist. Prof. of the Department of Design, Post-graduate student of The Department of General and Pedagogical Psychology, National Research Tomsk State University, Le22na@mail.ru, ORCID 0000-0003-2990-206X, Tomsk

EVALUATING THE FORMATION OF THE DESIGNER WAY OF THINKING IN STUDENTS (BASED ON THE STUDY IN TOMSK UNIVERSITIES)

Abstract. Problem and Aim. The article studies the problem of development and implementing in universities new didactic tools that take into account the cognitive characteristics of students. The aim of the study is to present the results of examining the formation of professional thinking in students-designers at lessons of painting and drawing. The article justifies the necessity of using research and analytical work in the nature interpretation, stylized and decorative imaging.

Methodology. The study was carried out on the basis of theoretical and empirical methods: analysis of publications on design training problems, on the educational process organization, on the connection of mental work and creativity and its diagnostic methods; pedagogical observation; students work review; pedagogical experiment. Developing the diagnostic tools to evaluate the designer thinking formation, we used methods of R. Amthauer “Test of the structure of intelligence”, of P. Torrens (on creative thinking) and N. Vishnyakova “Creativity”.

Results. The designer way of thinking is presented as a synthesis of imaginative and logical functions of thinking involved at different stages of work, ability to search compositional solutions and image expressiveness. The following is determined as the criteria of the designer way of thinking formation: the conceptual apparatus, creative thinking, spatial thinking and compositional thinking. The author has developed the technique for evaluating compositional thinking and the conceptual apparatus.

Basing on the results of testing students during the initial and resulting stages of the pedagogical experiment, the author comes to conclusion about the developing function of stylized image, which forms the professional designer thinking parameters. Thus, during the visual competences development, drawing and painting can solve professional design tasks, on conditions of implementing the program of transition from the volumetric to stylized image, individual training, and use of the proposed diagnostic tools.

Keywords: higher artistic education, design, designer way of thinking, stylized image, creativity, compositional thinking, evaluation criteria, diagnostic tools.

References

1. Abakumova, N. N., Protasova, E. K., 2017. (In Russ.). Development of diagnostic tools for students in art education. *Thesaurus. Institute MVD*, 4, pp. 3–10
2. Abakumova, N. N., Yaskevich, I. N., 2017. Monitoring of effectiveness of institutions of art

education in the region with a high innovative potential: to statement of the problem. *St. Petersburg Education Bulletin*, 6–7 (10–11), pp. 51–54. (In Russ.).

3. Borisano, D. A., Krasnorjadtseva, O. M., 2016. Actualization of creative potentialities of adolescents and youth in conditions of additional education: network resource. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 5, pp. 24–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1605.02> (In Russ.).

4. Budakova, A. V., Matsuta, V. V., 2016. Differences in personal potential in highly intelligent students. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 6, pp. 17–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.02> (In Russ.).

5. Protasova, E. K., 2018. Teaching stylised image as a means to develop abstract imaginative thinking in students. *Tomsk State University Journal*, 430, pp. 152–158. DOI: [10.17223/15617793/430/21](https://doi.org/10.17223/15617793/430/21) (In Russ.).

6. Savinov, A. M., 2013. To the question of the development of the skills to express project ideas using the means of drawing. *Art History and Design in the Modern World: traditions and perspectives: materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists*, pp. 258–263. (In Russ.).

7. Savinov, A. M., 2014. Evaluating criteria for educational drawings of students-designers. *European Social Science Journal*, 1, 6, pp. 178–181. (In Russ.).

8. Yaskevich, I. N., 2017. Investigation of the innovative potential of students of an artistic profile: the statement of the problem. *Trends in science and education in the modern world*, 2–3, pp. 26–27. (In Russ.).

9. Aflatoony, L., Wakkary, R., Neustaedter, C., 2018. Becoming a design thinker: assessing the learning process of students in a secondary level design thinking course. *The International Journal of Art and Design Education*, 37, iss. 3, pp. 438–453. DOI: <https://doi.org/10.1111/jade.12139>

10. Asefi, M., Imani, E., 2018. Effects of active strategic tracing model (ASTM) in creative and critical thinking skills of architecture students. *Archnet-Ijar International Journal of Architecture Research*, 12, 2, pp. 209–222. DOI: <http://dx.doi.org/10.26687/archnet-ijar.v12i2.1340>

11. Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., Moore-Cherry, N., 2016. Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71, 2, pp. 195–208. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>

12. Cassim, F., 2013. Hands on, hearts on, minds on: design thinking within an education context. *The International Journal of Art and Design Education*, 32, 2. Special Issue: Design Education: International Perspectives and Debates, pp. 190–202. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01752.x>

13. Chanthala, Ch., Santiboon, T., Ponkham, K., 2018. Instructional designing the STEM education model for fostering creative thinking abilities in physics laboratory environment classes. *AIP Conference Proceedings*, 1923, 1. DOI: <https://doi.org/10.1063/1.5019501>

14. Chia-Ying, H., 2018. Developing Design through a Creative Problem-Solving Process: A Group Community Art Project. *International Journal of Art and Design Education*, 37, 3, pp. 541–553. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jade.12155>

15. Dietrich, A., Haider, H., 2015. Human creativity, evolutionary algorithms, and predictive representations: The mechanics of thought trials. *Psychonomic Bulletin and Review*, 22, 4, pp. 897–915. DOI: <http://dx.doi.org/10.3758/s13423-014-0743-x>

16. Ghanizadeh, A., 2017. The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74, 1, pp. 101–114. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>

17. Le Masson, P., Weil, B., Hatchuel, A., 2017. Design theory. Methods and organization for innovation. Springer International Publishing, 388 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50277-9>

18. Lyon, Ph., Letschka, P., Ainsworth, T., Haq, I., 2018. Drawing pedagogies in higher education: the learning impact of a collaborative cross-disciplinary drawing course. *The International Journal of Art and Design Education*, 37, 2, pp. 221–232.

DOI: <https://doi.org/10.1111/jade.12106>

19. Mironova, E. E., 2006. Collection of psychological tests. Part II: Manual. Minsk: Women's Institute ANVILA, 146 p. (In Russ.).

20. Poon, T. F., Mazlina, Ch. M., 2017. A review: Formation of character creative students by sternberg theory. *International Journal of Academic Research in Business and Social*, 7, 3, pp. 572–585.

21. Pringle, A., Sowden, P. T., 2017. The Mode Shifting Index(MSI): A new measure of the creative thinking skill of shifting between associative and analytic thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 23, pp. 17–28. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.010>

22. Roxburgh, M., Caratti, E., 2018. The Design of Stereotype and the Image. *International Journal of Art and Design Education*, 37, 3, pp. 454–468. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jade.12140>

23. Silvia, P. J., 2015. Intelligence and Creativity Are Pretty Similar After All. *Educational Psychology Review*, 27, 4, pp. 599–606. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9299-1>

24. Stansberry, S. L., 2017. Authentic teaching with technology through situated learning. *Journal of Formative Design in Learning*, 1, 1, pp. 16–30. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41686-017-0004-2>

25. Taleyarkan, M., Dasgupta, C., Garcia, J., Magana, A., 2018. Investigating the impact of using a CAD simulation tool on students' learning of

design thinking. *Journal of science education and technology*, 27, pp. 334–347. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-018-9727-3>

26. Torrance, E. P., 1962. *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 278 p.

27. Torrance, E. P., 1965. *Rewarding Creative Behavior*. Experiments in Classroom Creativity. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 353 p.

28. Ustyuzhanina, A., Plotnikova, I., Efremova, O., 2017. Business games in Quality control for students of technical universities. *Proceedings of 2017 IEEE Global Engineering Education Conference*, pp. 44–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.1109/EDUCON.2017.7942822>

29. Whiley, D., Witt, B., Colvin, R. M., 2017. Enhancing critical thinking skills in first year environmental management students: a tale of curriculum design, application and reflection. *Journal of Geography in Higher Education*, 41, 2, pp. 166–181. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03098265.2017.1290590>

30. Yanushchik, O. V., Batbold, M., Ustyuzhanina, A. K., 2015. Improving the Organization of the Learning Process in Mathematics for International Students of Technical Universities. *Procedia – social and behavioral sciences*. International Education and Cross-Cultural Communication, Problems and Solutions (IECC 2015), 215, pp. 202–206. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.621>

Submitted 14.08.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1805.14

УДК 612+373.1+61

Криволапчук Игорь Альерович

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

Баранцев Сергей Анатольевич

Доктор педагогических наук, профессор, Институт возрастной физиологии РАО, Москва

Мышьяков Владимир Васильевич

Старший преподаватель, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Беларусь, Гродно

КЛАССИФИКАЦИЯ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ЗАВИСИМОСТИ «ДОЗА-ЭФФЕКТ» У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ^{1 2 3}

Аннотация. Результаты исследования, полученные на основе анализа зависимости «доза-эффект», свидетельствуют о существенных различиях в отношении предельного времени выполнения нагрузки одинаковой физиологической или субъективной интенсивности у детей 9–10 лет с различной физической работоспособностью. Это указывает на необходимость точного дозирования величины нагрузки в занятиях по физическому воспитанию с учетом не только эргометрических, но и физиологических и психологических критериев. Выявлено также, что мальчики превосходят девочек по уровню физической работоспособности и двигательной подготовленности во всем диапазоне доступных нагрузок. Полученные результаты послужили основой для разработки классификации физических нагрузок, предназначенной для мальчиков и девочек 9–10 лет. Представленная классификация включает 5 зон, характеризующихся различиями в механизмах энергетического и вегетативного обеспечения мышечной деятельности. Она учитывает предельную продолжительность нагрузки, её физиологическую и субъективную интенсивность, уровень работоспособности детей.

Ключевые слова: физические нагрузки, классификация, эргометрические, физиологические, субъективные критерии, уровень физической работоспособности.

Введение. Классификация физических нагрузок, как известно, необходима для понимания общих закономерностей влияния определенных групп физических упражнений на организм детей и правильного выбора параметров педагогического воздействия с учетом индивидуальных особенностей занимающихся. В процессе выбора физических упражнений оздоровительной направленности учитываются тип физических нагрузок, интенсивность, продолжительность и частота занятий [19; 32]. В рамках отдельного занятия величина физической нагрузки определяется, главным

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), грант №16-06-00211а и грант №17-06-00159а.

² Данные о физическом состоянии детей 9–10 лет и классификация физических нагрузок, учитывающая зависимость «доза-эффект», получены при выполнении исследований по гранту №16-06-00211а.

³ Данные о максимальной и оптимальной продолжительности физической работы, соотношении физиологических и субъективных критериев интенсивности нагрузки получены при выполнении исследований по гранту №17-06-00159а.

образом, её интенсивностью и продолжительностью. Функциональный эффект нагрузки в этих условиях определяется совокупным воздействием рассматриваемых параметров на физическое состояние организма.

Приспособительные изменения, происходящие в организме детей под воздействием физической нагрузки, описываются зависимостью «доза-эффект» (dose-response). Эта зависимость используется для количественной оценки процесса адаптации к различным видам физической активности [1; 19; 20; 26; 28 и др.]. В целях контроля за величиной и физиологической стоимостью упражнений широко применяются разработанные на базе различных критериев шкалы физических нагрузок, предназначенные для лиц разного возраста и пола с различной физической подготовленностью [8; 9; 12; 16; 22; 27; 29; 30 и др.]. Вместе с тем в имеющихся классификациях физических нагрузок, созданных специально для оздоровительной тренировки детей, не учитывается предельное время выполнения работы заданной интенсивности у занимающихся одного возраста, характеризующихся неодиноким уровнем физической работоспособности и двигательной подготовленности. В этой связи подчеркивается необходимость стандартизации уже имеющихся и разработки новых классификаций физических нагрузок, предназначенных для лиц разного возраста и пола, базирующихся на установлении взаимосвязи между параметрами физической активности, с одной стороны, и изменениями функционального состояния организма, с другой [27; 28].

Целью исследования явилась разработка классификации физических нагрузок, базирующейся на основе анализа зависимости «доза-эффект» между параметрами выполняемой работы и изменениями физического состояния мальчиков и девочек 9–10 лет с разным уровнем мышечной работоспособности.

Методология и методика исследования. В исследовании приняли участие дети, отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе ($n = 91$). Средний возраст мальчиков ($n = 44$) составил $9,6 \pm 0,05$ года, а девочек ($n = 47$) – $9,5 \pm 0,05$ года. Организация исследования соответствовала требованиям Хельсинской декларации. Испытуемые были практически здоровы, занимались физической культурой по общепринятой программе и не посещали спортивные секции. Тестирование проводили в первой половине дня, через несколько часов после приема пищи в хорошо проветриваемом помещении при температуре воздуха $18\text{--}24^\circ\text{C}$ и в полевых условиях.

В работе использован комплекс методик, пригодных для исследования энергообеспечения мышечной деятельности, физической работоспособности и двигательной подготовленности детей школьного возраста. Определяли интенсивность накопления пульсового долга (ИНПД), мощность нагрузки при пульсе 170 уд/мин (PWC_{170}), ватт-пульс (ВтП), максимальное потребление кислорода ($VO_2 \max$), максимальную силу (МС) и предельное время работы (t_1, t_2) при выполнении «до отказа» нагрузок большой (2 Вт/кг) и субмаксимальной (4 Вт/кг) мощности на велоэргометре [3; 10]. Регистрировали предельное время работы ($t_{2\text{Вт/кг}}, t_{4\text{Вт/кг}}$) при нагрузках «до отказа» мощностью 2 (W1) и 4 (W2) Вт/кг [5; 10]. За «отказ» принимали резкое снижение интенсивности работы на 10%. На основе уравнения Muller по данным выполнения работы «до отказа» определяли величины мощности нагрузок, максимальное время реализации которых составляло 1 (W1), 40 (W40), 240 (W240), 900 с (W900), коэффициенты, отражающие емкость аэробного (b) и соотношение возможностей аэробного и анаэробно-гликолитического источников (a) [10].

Гетерогенная батарея контрольных упражнений состояла из показателей, характеризующих уровень развития основ-

ных двигательных способностей: шести-минутный бег; прыжок в длину с места; челночный бег 4×9 м; бег 20 метров с хода; поднимание туловища из положения «лежа на спине» за 1 минуту; наклон вперед. На этой основе определяли общую оценку физической подготовленности (ОФП).

Для разработки классификации нагрузок на основе анализа зависимости «мощность – время», «мощность – пульс», «мощность – ИНПД» у каждого испытуемого регистрировали частоту сердечных сокращений (ЧСС) в состоянии покоя, при выполнении физических нагрузок и в период восстановления. В лабораторных условиях запись сердечного ритма осуществляли на электрокардиографе ЭКГТ-1 «АКСИОН». Электроды фиксировались на левой стороне груди в отведении по Нэбу. Определяли частоту сердечных сокращений (ЧСС). На основе измерений ЧСС в состоянии покоя и в период восстановления рассчитывали интенсивность накопления пульсового долга [8; 10]. Наряду с оценкой работоспособности показатель ЧСС использовался для измерения интенсивности нагрузки при выполнении дозированной работы аэробного и смешанного характера, а показатель ИНПД – для оценки интенсивности и функциональных возможностей организма при работе анаэробного алактатного, анаэробного гликолитического и смешанного характера. В качестве тестирующей нагрузки в лабораторных условиях применяли велоэргометрическую пробу, а в полевых условиях – различные физические упражнения. Субъективную величину испытываемого усилия в диапазоне от 6 до 20 баллов оценивали с помощью шкалы Борга [15].

В процессе дальнейшего исследования на основе применения методики тестирования PWC170 по В. Л. Карпману [3] определяли индивидуальные варианты зависимости «мощность-пульс». Для каждого испытуемого рассчитывали уравнение линейной регрессии ($y = a + bx$), от-

ражающее зависимость изменений ЧСС от интенсивности работы в виде простой линии регрессии. Затем анализировалась зависимость «мощность-время» на основе данных о выполнении теста на удержание нагрузки 2 и 4 Вт/кг. Максимальная ЧСС определялась расчетным способом ($220 - \text{возраст в годах}$). Наряду с этим в процессе исследования использовались физические упражнения «на выносливость», скоростной, силовой и скоростно-силовой направленности продолжительностью от 5–10 с до 20–30 мин. В полевых условиях применяли пульсометры фирмы «Polar». Индивидуальная относительная интенсивность каждого упражнения рассчитывалась по методу М. J. Karvonen [21].

В ходе математической обработки полученных результатов определяли статистические характеристики ряда измерений и проводили проверку статистических гипотез, использовали также регрессионный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. Для разработки классификации физических нагрузок, устанавливающей соразмерность физиологической интенсивности и предельной длительности работы у детей 9–10 лет с различной работоспособностью, проводили изучение зависимостей «мощность нагрузки – ЧСС», «мощность – ИНПД» и «мощность – предельное время работы». Информация о предельной и допустимой продолжительности физической нагрузки при заданном пульсовом режиме работы в зависимости от уровня работоспособности представлена в таблице 1.

Полученные данные свидетельствуют, что у детей 9–10 лет с увеличением ЧСС в пределах используемого диапазона пульса, мощность работы, выраженная в Вт/кг, увеличивается в среднем на 90 %, тогда как ее предельная продолжительность и объем работы уменьшаются в среднем в 9–10 раз (см. табл. 1). При этом чем выше уровень работоспособности школьников, тем больше отличается время удержания нагрузок интенсивностью 65 и 85 % резерва ЧСС.

Эти данные демонстрируют зависимость объема нагрузки от ее физиологической интенсивности у лиц с различной работоспособностью и показывают, что даже в рамках оптимального диапазона интенсивности занятий, колебания допустимого времени работы могут изменяться на порядок и более.

Таблица 1

Максимальная (100 %) и оптимальная (50–75 %) продолжительность выполнения физической нагрузки при заданной ЧСС в устойчивом состоянии у детей 9–10 лет с разной физической работоспособностью (ФР)

ЧСС		W	Время, мин	
уд/мин	в %	Вт/кг	100 %	50–75 %
Высокий уровень работоспособности				
140	66	1,36 ± 0,10	84,6 ± 26,1	42–64
150	71	1,61 ± 0,11	44,0 ± 12,6	22–33
160	76	1,86 ± 0,13	22,9 ± 6,1	12–17
170	81	2,11 ± 0,15	11,9 ± 3,0	6–9
180	85	2,36 ± 0,17	6,2 ± 1,5	3–5
Выше среднего уровень работоспособности				
140	66	1,38 ± 0,06	58,2 ± 11,2	29–44
150	71	1,62 ± 0,07	30,9 ± 5,9	16–23
160	76	1,85 ± 0,08	18,0 ± 3,4	9–14
170	81	2,09 ± 0,09	11,2 ± 2,1	6–8
180	85	2,32 ± 0,10	7,3 ± 1,4	4–6
Средний уровень работоспособности				
140	66	1,42 ± 0,07	34,3 ± 4,8	17–26
150	71	1,67 ± 0,09	19,3 ± 2,3	10–15
160	76	1,93 ± 0,10	12,1 ± 1,3	6–9
170	81	2,18 ± 0,12	8,1 ± 0,8	4–6
180	85	2,43 ± 0,13	5,1 ± 0,6	3–4
Ниже среднего уровень работоспособности				
140	66	1,26 ± 0,05	22,0 ± 4,3	11–17
150	71	1,48 ± 0,06	12,3 ± 1,9	6–9
160	76	1,69 ± 0,07	7,6 ± 1,0	4–6
170	81	1,91 ± 0,08	5,1 ± 0,6	3–4
180	85	2,13 ± 0,09	3,6 ± 0,4	2–3
Низкий уровень работоспособности				
140	66	1,24 ± 0,05	13,1 ± 5,9	7–10
150	71	1,48 ± 0,06	7,2 ± 2,5	4–5
160	76	1,71 ± 0,07	4,5 ± 1,2	2–3
170	81	1,94 ± 0,08	3,1 ± 0,7	1,6–2,3
180	85	2,17 ± 0,09	2,3 ± 0,4	1,2–1,7

Сопоставление предельной продолжительности и объема работы у детей, отличающихся по величине комплексной оценки физической работоспособности, показало, что различия между школьниками с высоким и низким ее уровнем достигают существенных величин, причем с уменьшением мощности нагрузки они значительно увеличиваются. Так, при ЧСС 175–180 уд/мин дети, отличающиеся высокой физической работоспособностью, превосходят испытуемых с низкой подготовленностью в 6 раз по времени работы и в 7 раз по ее объему, а при пульсе 135–140 уд/мин – в 19 и 24 раза соответственно, т. е. с повышением степени «аэробности» нагрузки межгрупповые различия нарастают.

Важным для практики физического воспитания детей является то, что длительность выполнения нагрузки интенсивностью 175–180 уд/мин у школьников с высокой работоспособностью сопоставима с максимальной продолжительностью работы при ЧСС 135–140 уд/мин у детей с низким уровнем физического состояния. Это свидетельствует о большой вариативности приспособительных возможностей организма школьников 9–10 лет. Группы с высоким и низким уровнем работоспособности существенно отличаются друг от друга и по максимальному объему работы, выполняемой при заданной величине ЧСС. Этот показатель у детей с высоким уровнем физической работоспособности в условиях нагрузки умеренной интенсивности (ЧСС 135–140 уд/мин) в 20 раз выше, чем у испытуемых с низкой подготовленностью. Физическая нагрузка субмаксимальной мощности (ЧСС 175–180 уд/мин) обуславливает 7-кратные межгрупповые различия. Такая колоссальная дифференциация обследуемого контингента детей по предельному времени удержания мощности и максимальному объему нагрузки при заданной ЧСС вызывает необходимость обязательного учета в процессе занятий физическими упражнениями с

оздоровительной направленностью не только физиологического режима работы, но и уровня работоспособности занимающихся.

В процессе дальнейшей работы для обоснования классификации физических нагрузок, проводили изучение половых особенностей физической работоспособности и двигательной подготовленности детей 9–10 лет. Данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют о том, что мальчики 9–10 лет превосходят своих сверстниц по большинству используемых показателей физической работоспособности и двигательной подготовленности. Так, в отношении ряда переменных, характеризующих анаэробные алактатные возможности организма и связанные с ними двигательные способности, выявлены существенные межгрупповые различия (см. табл. 2). Это касается, прежде всего, ИНПД после бега на 20 м, результатов выполнения прыжка в длину с места, челночного бега и показателя максимальной силы ($p < 0,05–0,001$). При выполнении работы анаэробного гликолитического характера мальчики также демонстрировали более высокую работоспособность по сравнению с девочками (см. табл. 2). Различия касались таких показателей, как t_2 , ИНПД после нагрузки 4 Вт/кг, W40 ($p < 0,05–0,001$). Наиболее отчетливо отличия между мальчиками и девочками проявляются при выполнении упражнений, характеризующихся смешанным энергообеспечением. На основании сопоставления показателей PWC170, ИНПД2Вт/кг, VO2max, бег 6 мин, t_1 и W240 (см. табл. 2) можно утверждать, что работоспособность мальчиков в зоне смешанного аэробно-анаэробного энергообеспечения существенно выше, чем у девочек ($p < 0,05–0,01$).

Работоспособность в зоне аэробного энергообеспечения определяли на основе расчета интенсивности нагрузки, предельное время удержания, которой составляет 900 с (W900) и величины коэффициента

«b», характеризующего аэробную ёмкость. вочек по величинам обоих показателей Мальчики достоверно превосходили де- ($p < 0,01$).

Таблица 2

Показатели физического состояния детей 9–10 лет

Показатели	Мальчики ($n = 44$)	Девочки ($n = 47$)
	$M \pm m$	$M \pm m$
Возраст испытуемых, лет	$9,4 \pm 0,05$	$9,3 \pm 0,04$
Масса тела, кг	$32,6 \pm 0,5$	$31,9 \pm 0,5$
Длина тела, см	$135,6 \pm 0,6$	$134,9 \pm 0,6$
$t_{2Вт/кг}^2$, с	$730,8 \pm 115,9^{**}$	$352,1 \pm 41,4$
$t_{4Вт/кг}^2$, с	$43,4 \pm 2,91^{**}$	$31,9 \pm 1,62$
a, отн. ед.	$3,6 \pm 0,14^*$	$3,2 \pm 0,14$
b, отн. ед.	$8,7 \pm 0,23^{**}$	$7,9 \pm 0,2$
W1, Вт/кг	$14,0 \pm 1,3$	$16,8 \pm 2,17$
W40, Вт/кг	$4,0 \pm 0,08^{**}$	$3,7 \pm 0,07$
W240, Вт/кг	$2,4 \pm 0,07^{***}$	$2,0 \pm 0,06$
W900, Вт/кг	$1,6 \pm 0,07^{**}$	$1,3 \pm 0,07$
VO ₂ max, мл/мин*кг	$58,6 \pm 0,79^{***}$	$44,6 \pm 0,68$
PWC170, кгм/мин*кг	$13,9 \pm 0,53^{**}$	$12,0 \pm 0,37$
ВтП, кгм/уд*кг	$0,158 \pm 0,006^{**}$	$0,135 \pm 0,005$
ИНПД _{бег 20 м} , уд/с	$11,4 \pm 1,23$	$9,5 \pm 0,76$
ИНПД4Вт/кг, уд/с	$4,1 \pm 0,29$	$4,9 \pm 0,39$
ИНПД _{2В} , т/кг, уд/с	$0,6 \pm 0,07^{***}$	$1,0 \pm 0,08$
МС, кг/кг	$1,23 \pm 0,04^*$	$1,09 \pm 0,04$
Челночный бег 4×9 м, с	$11,7 \pm 0,07^{***}$	$12,5 \pm 0,09$
Прыжок в длину с места, см	$147 \pm 1,82^{***}$	$132,3 \pm 1,93$
Бег 20 м, с	$4,3 \pm 0,04$	$4,4 \pm 0,07$
Поднимание туловища за 1 мин, раз	$37,4 \pm 0,94$	$36,5 \pm 0,53$
Шестиминутный бег, м	$1207,4 \pm 25,89^{***}$	$992,1 \pm 18,11$
Наклон вперёд, см	$1,1 \pm 0,94^*$	$3,7 \pm 0,85$

Примечание: Значимость различий между мальчиками и девочками:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Сравнение средних значений коэффициента «а» уравнения Muller позволило установить, что в этот период у мальчиков в структуре энергообеспечения доля окислительных процессов больше (преобладают аэробные возможности) по сравнению с девочками ($p < 0,05$). Большие рабочие возможности у мальчиков хорошо отража-

ет и отношение предельной длительности работы мощностью 4 Вт/кг к максимальному времени удержания нагрузки 2 Вт/кг. Так, у девочек 2-кратное снижение мощности нагрузки, выполняемой «до отказа» с 4 до 2 Вт/кг, приводит к 11-кратному возрастанию предельной продолжительности работы, тогда как у мальчиков – к 19-крат-

ному. У мальчиков продолжительность удержания нагрузки мощностью 2 Вт/кг в 2,1 раза больше, чем у девочек, а нагрузки 4 Вт/кг – в 1,4 раза (см. табл. 1).

Данные настоящего исследования расширяют представление о способности детей 9–10 лет к выполнению работы «до отказа» в широком диапазоне доступных нагрузок. В практическом плане они обуславливают необходимость четкого нормирования нагрузок в занятиях по физическому воспитанию с учетом половой принадлежности детей рассматриваемой возрастной группы. В этой связи необходимо подчеркнуть, что мощность нагрузки, предельная продолжительность которой составляет 40, 240 и 900 с, у мальчиков выше, чем у девочек на 8 %, 20 % и 23 % соответственно. Более высокая работоспособность мальчиков во всем диапазоне рассматриваемых нагрузок обусловлена, по-видимому, меньшей физиологической «стоимостью» выполняемой работы, расширенным функциональным диапазоном и повышенной по сравнению с девочками биологической надежностью функциональных систем организма в возрасте 9–10 лет. Выявленные половые различия обусловили необходимость разработки классификации величины физических нагрузок для мальчиков и девочек отдельно.

В ходе дальнейшей работы на основе данных экспериментального изучения зависимостей «мощность – ЧСС», «мощность – ИНПД» и «мощность – время» в лабораторных условиях и при выполнении физических упражнений различной направленности в полевых условиях, нами разработана классификация физических нагрузок, предназначенная для не занимающихся спортом детей 9–10 лет, имеющих различную физическую работоспособность.

Величина ИНПД, как известно, позволяет с высокой чувствительностью дозировать интенсивность нагрузки в занятиях с детьми школьного возраста при

выполнении упражнений анаэробного характера, тогда как ЧСС дает возможность регулировать интенсивность физических упражнений преимущественно аэробной направленности. В тех случаях, когда линейная зависимость между мощностью работы и ЧСС нарушалась или когда интенсивность нагрузки нельзя было определить непосредственно в ходе выполнения физического упражнения, мы оценивали ее по показателю интенсивности накопления пульсового долга (ИНПД) [10]. Считается, что пульсовой долг отражает пределы допустимых отклонений в состоянии внутренней среды организма. При этом максимальная пульсовая задолженность является отражением емкости анаэробных систем организма, а скорость ее накопления в процессе работы тесно связана с интенсивностью нагрузки [10]. Наряду с этими физиологическими критериями для создания классификации использовали субъективную оценку интенсивности нагрузки, выражающуюся в величине испытываемого усилия [15].

Оценивали изменения физиологических, психологических и эргометрических показателей при выполнении разнообразных упражнений, направленных на развитие скоростных, силовых, скоростно-силовых способностей, общей и силовой выносливости. В таблице 3 в качестве примера представлены данные о соотношении физиологических и субъективных критериев величины нагрузки при выполнении различных физических упражнений у мальчиков 9–10 лет со средним уровнем физической работоспособности.

Для создания классификации нагрузок использовали данные о возрастных и половых особенностях физической работоспособности и двигательной подготовленности детей 9–10 лет (см. табл. 2), предельном времени удержания работы заданной мощности (см. табл. 1), физиологической и психологической реакции на нее (см. табл. 3).

Соотношение физиологических и субъективных критериев интенсивности нагрузки при выполнении различных физических упражнений (испытуемый – Николай М.)

№ п/п	Упражнения, игры и игровые задания	ИНПД, уд/с	ЧСС, уд/мин	Испытуемое усилие, баллы
Зона V				
1	Быстрый бег в гору 30 м	13,95	156	19
2	Бег 10 м с ходу	10,71	144	17
3	Бег 30 м с ходу	10,17	150	17
4	Прыжки через скакалку в максимальном темпе за 10 с	7,85	138	17
5	Бег 60 м с ходу	7,60	150	18
Зона IV				
6	Подвижная игра «Команда в круге»	3,73	193	15
7	Подтягивание в висе (6 раз за 15 с)	3,00	190	15
8	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа 3х20 раз с интервалом отдыха 20 с	2,57	190	16
9	Поднимание туловища из положения «лежа на спине» 4х20 раз с интервалом отдыха 20 с	2,20	189	15
Зона III				
10	Прыжки через скакалку за 2 мин (80 раз)	1,93	168	12
11	Бег 200 м	1,35	160	12
12	Бег 4х100 м с интервалом отдыха 30 сек	1,08	162	14
13	Равномерный бег 300 м со скоростью 2,5 м/с	0,90	170	12
Зона II				
14	Кросс в лесном массиве 1 км	0,49	138	9
Зона I				
15	Ходьба в ускоренном темпе 300 м (имитация спортивной ходьбы)	0,43	108	7

Разработанная классификация включает 5 зон (табл. 4). В первую зону (низкая интенсивность) включены нагрузки аэробной направленности, не оказывающие существенного влияния на организм детей и рассматриваемые как восстанавливающие. В качестве субстратов окисления используются жиры, гликоген мышц, глюкоза крови и частично аминокислоты. В широком диапазоне продолжительности работы все физиологические функции не испытывают напряжения, а ЧСС не превышает 120

уд/мин. Предельное время работы для детей 9–10 лет в зависимости от уровня работоспособности составляет в среднем от 30 до 90 мин, а мощность нагрузки не превышает 1,0–1,5 Вт/кг. Величина испытываемого усилия по шкале Борга составляет менее 9 баллов.

Ко второй зоне (умеренная интенсивность) относятся аэробные упражнения, выполнение которых происходит в условиях истинного устойчивого состояния. Верхней границей данной зоны мощно-

сти является нагрузка, соответствующая ПАНО. Последовательность использования субстратов энергообеспечения такая же, как и при работе в зоне низкой интенсивности. Продолжительность работы с учетом уровня подготовленности превышает у детей младшего школьного возраста 7–16 мин, а её мощность находится в диапазоне – от 1,5 до 2,5 Вт/кг. ЧСС колеблется в пределах 120–160 уд/мин, ИНПД не достигает 0,5 уд/с. Субъективная оценка тяжести нагрузки по шкале Борга находит-

ся в границах от 9 до 11 баллов. Имеется линейная зависимость между пульсом и мощностью нагрузки. У отдельных школьников, особенно у мальчиков, предельное время удержания нагрузки данной физиологической интенсивности «до отка-за» превышает 40–80 минут.

Третью зону (большая интенсивность) составляют упражнения, выполнение которых осуществляется в основном за счёт аэробных источников при значительной доле анаэробного гликолиза.

Таблица 4

Классификация физических нагрузок для детей 9–10 лет с разной работоспособностью

Зона на-груз-ки	Энергетическое обеспечение	Показатели						
		ЧСС, уд/мин	ИНПД, уд/с	Испыты-ваемое усилие, баллы	Баллы*	Продолжительность работы		
						высокий УФР	средний УФР	низкий УФР
Мальчики								
I	Аэробное	90–120	–	< 9	–	–	–	–
II	Аэробное	120–160	< 0,5	9–11	1–9	> 16 мин	> 13 мин	> 11мин
III	Смешанное	160–190	0,5–2,1	12–14	10–30	2–16 мин	1,8–13 мин	1,6–11 мин
IV	Гликолитиче-ское	190 и выше	2,1–7,5	15–16	> 30	14–120 с	13–110 с	11–95 с
V	Фосфогенное	–	> 7,5	> 16	–	< 14 с	< 13 с	< 11 с
Девочки								
I	Аэробное	90–120	–	< 9	–	–	–	–
II	Аэробное	120–160	< 0,5	9–11	1–9	> 10 мин	> 8 мин	> 7 мин
III	Смешанное	160–190	0,5–2,1	12–14	10–30	1,4–10 мин	1,2–8 мин	1,1–7 мин
IV	Гликолитиче-ское	190 и выше	2,1–7,5	15–16	> 30	11–85 с	10–70 с	9–65 с
V	Фосфогенное	–	> 7,5	> 16	–	< 11 с	< 10 с	< 9 с

*– баллы для расчета общей величины нагрузки, характеризующие её физиологическую интенсивность.

Нижней границей данной зоны мощности является нагрузка на уровне ПАНО, а верхней – на уровне МПК. Основные энергетические субстраты – углеводы, расщепляемые как с использованием кислорода, так и в анаэробных условиях, а также жиры, подвергающиеся окислительному расщеплению.

Предельное время работы для детей 9–10 лет в зависимости от уровня работоспособности и половой принадлежности составляет 1–16 мин, а её мощность 2,5–3,5 Вт/кг. ЧСС может находиться в пределах 160–190 уд/мин, а ИНПД – 0,5–2,1 уд/с. Величина нагрузки по шкале Борга составляет в среднем 13–14 баллов.

Сохраняется линейная зависимость между пульсом и мощностью нагрузки. У отдельных детей предельное время удержания нагрузки данной физиологической интенсивности достигает 30–40 минут.

В четвертую зону (субмаксимальная интенсивность) входят упражнения, выполняемые преимущественно за счёт анаэробного гликолиза. В качестве основных субстратов энергообеспечения при работе в данной зоне интенсивности используются углеводы (особенно гликоген мышц), расщепляющиеся анаэробным путём. Предельное время работы в этой зоне у школьников 9–10 лет в зависимости от половой принадлежности и уровня подготовленности находится в пределах от 10 до 120 с, а мощность – от 3,5 до 5,0 Вт/кг. У школьников с высокой работоспособностью предельная продолжительность работы может составлять 7–10 минут. ЧСС, как правило, превышает 190 уд/мин. Линейная зависимость между пульсом и мощностью нагрузки отсутствует. ИНПД находится в границах от 2 до 7,5 уд/с. Субъективная оценка тяжести нагрузки составляет в среднем 15–16 баллов.

Пятая зона (максимальная интенсивность) включает физические упражнения, энергообеспечение которых осуществляется преимущественно за счёт анаэробного алактатного механизма. В этих условиях АТФ ресинтезируется главным образом за счёт макроэргического фосфатного соединения креатинфосфата. Максимальное время работы в этой зоне составляет в среднем 9–14 с, мощность превосходит 3,5–5,0 Вт/кг, ИНПД – 7,5 уд/с. Оценка тяжести нагрузки по шкале Борга превышает 16 баллов.

Анализ зависимости «мощность нагрузки – ЧСС» и «мощность – предельное время работы» показал, что даже в рамках оптимального диапазона интенсивности занятий предельное и оптимальное время выполнения упражнений могут многократно изменяться. В ряде работ содержатся

сходные результаты, подтверждающие наличие столь существенных изменений времени удержания нагрузки «до отказа» вследствие «незначительной» трансформации интенсивности [5; 7]. Показано, что у школьников 7–17 лет при нагрузках мощностью 3 Вт/кг средние величины показателей, характеризующих предельную продолжительность работы и биологическую надежность организма, в 6–15 раз отличаются от значений, полученных при работе мощностью 5 Вт/кг [2; 4] и в 18–27 раз при нагрузке 7 Вт/кг [8]. Все это согласуется с результатами исследования дошкольников, свидетельствующими о том, что у детей 5–6 лет с увеличением ЧСС со 135 до 180 уд/мин мощность нагрузки увеличивается в среднем на 100–150 %, тогда как ее предельная продолжительность уменьшается примерно в 8–9 раз [6]. Аналогичные данные получены при обследовании школьников старших возрастных групп. Показано, в частности, что в рассматриваемом диапазоне физиологической интенсивности нагрузки предельная продолжительность работы у детей 11–12 лет уменьшается в 12 раз, а в 13–14 лет – в 16 раз [7].

В ходе дальнейшего анализа результатов исследования было установлено, что чем выше комплексная оценка работоспособности испытуемых, тем больше отличается время удержания нагрузок в рассматриваемом нами диапазоне интенсивности (ЧСС 135–180 уд/мин). Важно подчеркнуть, что с увеличением уровня работоспособности испытуемых диапазон максимальной продолжительности работы существенно расширяется в рамках указанных границ интенсивности.

Полученные результаты имеют большое значение, так как демонстрируют колоссальные различия в объеме выполняемой нагрузки, заданной физиологической интенсивности у детей с различной работоспособностью. Сходные сведения, подтверждающие такие выраженные различия, получены в ряде других

работ. Так, время удержания нагрузки на уровне критической мощности у тренированных людей в 3–5 раз выше по сравнению с лицами, имеющими обычную физическую подготовленность [1]. Показано, что школьники с высокой физической работоспособностью опережают испытуемых с низким уровнем физического состояния по объему выполненной работы в 4–6 раз [11]. В отдельных случаях различия в отношении переменных, характеризующих аэробную емкость, могут достигать 20 раз [4]. В отношении детей дошкольного возраста установлено, что чем выше уровень их физической работоспособности, тем больше отличается время удержания нагрузок при ЧСС 135 и 180 уд/мин, отражая различия в ширине функционального диапазона. Сравнение максимальной длительности работы с учетом уровня физической работоспособности показало, что различия между детьми с высоким и низким уровнем подготовленности достигают существенных величин, причем с уменьшением мощности работы они значительно увеличиваются. Так, при ЧСС 135 уд/мин дети, отличающиеся высоким уровнем физической работоспособности, превосходят испытуемых с низкой оценкой физического состояния в 4,4 раза, а при пульсе 180 уд/мин – в 3,4 раза [6].

Сравнительный анализ комплекса показателей физического состояния школьников 9–10 лет показал, что мальчики превосходят девочек по уровню аэробной и анаэробной работоспособности. Вся совокупность полученных данных подтверждает представление, что возраст 9–10 лет является периодом «расцвета» аэробных возможностей, особенно у мальчиков [10; 14]. Высокая аэробная производительность организма школьников данного возраста базируется на кардинальных изменениях активности тканевых окислительных ферментов, существенной перестройке состава мышечных волокон (увеличение количества волокон I типа) и повышении

возможностей кислородтранспортной системы [10; 13; 14; 31 и др.]. Как известно, к этому возрасту морфофункциональное развитие ребенка достигает такого уровня, который создает благоприятные условия для длительного поддержания работоспособности [13]. Во многом это связано с тем, что все элементы, составляющие сложнейшую функциональную систему энергообеспечения функций организма, взаимодействуют друг с другом оптимальным образом.

Вместе с тем, как было показано выше, девочки в этот период начинают существенно отличаться от мальчиков по характеру и уровню развития мышечной энергетики. Установлено, что у них по сравнению с мальчиками возрастает роль анаэробных механизмов энергообеспечения. Это согласуется с данными о том, что связанные с полом различия в анаэробном энергообеспечении мышечной деятельности проявляются в препубертатном периоде при выполнении нагрузок высокой интенсивности [10]. Полученные материалы подтверждают также сведения о том, что у девочек 9–10 лет аэробные механизмы энергообеспечения развиты слабее, а эффективность функционирования кислородтранспортной системы в покое и при физической нагрузке ниже, чем у мальчиков [10; 11; 18; 23]. В частности, выявлены половые различия в отношении массы левого желудочка, величины ударного объема и сердечного ритма [18]. Важно отметить, что по мере взросления, начиная с возраста 9–10 лет, относительная величина физической работоспособности (PWC170) у девочек проявляет тенденцию к снижению, а у нетренированных мальчиков сохраняется примерно на одном и том же уровне [24]. Необходимо также принимать во внимание, что у девочек темп процессов роста и развития выше, чем у мальчиков и, следовательно, по биологическому возрасту они обычно значительно опережают сверстников, раньше вступая в препубер-

татный период. В связи с этим у девочек раньше наступает препубертатная передифференцировка мышечных волокон, обуславливающая относительное снижение количества волокон I типа и увеличение доли волокон IIВ типа [5]. Существенные перестройки структуры и функциональных свойств волокон типа IIВ приводят к относительному увеличению анаэробных алактатных возможностей организма. Следует подчеркнуть, что у девочек 9–10 лет отмечается более высокий уровень тестостерона и соматотропина с соответствующим усилением роста [13] и более низкая интенсивность обменных процессов [5] по сравнению с мальчиками. Обусловленные полом особенности гормонального статуса и организации метаболизма оказывают значительное влияние на энергетическое и вегетативное обеспечение мышечной деятельности [10].

Полученные результаты не только подтверждают информацию о специфике физической работоспособности мальчиков и девочек 9–10 лет, но и свидетельствуют о том, что по емкости аэробной системы энергообеспечения, оцениваемой с помощью эргометрических критериев, межгрупповые различия достигают поразительно больших значений. Материалы исследования совпадают с результатами других работ, в которых подчеркивается то, что в препубертатный период мальчики постепенно начинают опережать девочек по уровню работоспособности в зоне аэробного, смешанного аэробно-анаэробного и анаэробного гликолитического энергообеспечения [7; 10; 11; 13; 24]. Обнаруженные особенности, по-видимому, с одной стороны, обусловлены спецификой функционирования генетических систем, контролирующих процессы роста и развития мальчиков и девочек на данном этапе онтогенеза, а с другой – половыми различиями в уровне привычной двигательной активности [11; 17; 25].

Результаты исследования указывают на

необходимость четкого нормирования физических нагрузок различной метаболической направленности в занятиях по физическому воспитанию с детьми 9–10 лет с учетом их половой принадлежности. Поскольку мальчики превосходят девочек по уровню работоспособности и двигательной подготовленности, оптимальная для них величина физических нагрузок аэробного и анаэробного характера может быть чрезмерно высокой для девочек.

Анализ зависимости «доза-эффект» между изменениями физиологической интенсивности и субъективной тяжести нагрузки при выполнении упражнений различной продолжительности у мальчиков и девочек с различным уровнем физической работоспособности позволил установить соотношения физиологических, психологических и эргометрических критериев интенсивности нагрузки при выполнении скоростных, силовых, скоростно-силовых упражнений, а также упражнений, способствующих развитию общей и силовой выносливости.

На основе полученных данных разработана классификация физических нагрузок, предназначенная для не занимающихся спортом мальчиков и девочек 9–10 лет, имеющих различную физическую работоспособность. Практическое использование данной классификации показало её высокую эффективность при нормировании физических упражнений аэробной и анаэробной направленности в широком диапазоне доступных нагрузок. Сходный подход ранее был реализован М. Pollock в процессе создания классификации нагрузок, предназначенной для оздоровительной тренировки взрослых [12; 29].

Заключение. Результаты исследования, полученные на основе анализа зависимости «доза-эффект», свидетельствуют о существенных различиях в отношении предельного времени выполнения нагрузки одинаковой физиологической интенсивности у детей 9–10 лет с различной физической

работоспособностью. Они показывают, что с учетом уровня физического состояния колебания допустимого времени работы могут изменяться на порядок и более.

Увеличение физиологической интенсивности и субъективной тяжести физической работы в рамках оптимального диапазона величины нагрузки вызывает у детей 9–10 лет независимо от уровня работоспособности многократное уменьшение предельного времени выполнения упражнений. Это указывает на необходимость точного дозирования величины нагрузки в занятиях по физическому воспитанию с учетом не только эргометрических, но и физиологических и психологических критериев.

Выявлено, что мальчики превосходят девочек по уровню физической работоспособности и двигательной подготовленности во всем диапазоне доступных нагрузок.

При этом наибольшее количество статистически значимых различий установлено в отношении переменных, связанных преимущественно с аэробным и смешанным аэробно-анаэробным энергообеспечением мышечной деятельности.

Полученные результаты послужили основой для разработки классификации физических нагрузок, предназначенной для мальчиков и девочек 9–10 лет, имеющих различную работоспособность. Классификация включает 5 зон, характеризующихся различиями в механизмах энергетического и вегетативного обеспечения мышечной деятельности. Её применение позволяет относить конкретные физические упражнения к определенным классификационным группам с учетом индивидуальных показателей физиологической цены и субъективной тяжести нагрузки.

Библиографический список

1. Волков Н. И., Олейников В. И. Биоэнергетика спорта: монография. – М.: Советский спорт, 2011. – 160 с.
2. Зайцева В. В., Сонькин В. Д., Бурчик М. В., Корниенко И. А. Оценка информативности эргометрических показателей работоспособности // Физиология человека. – 1997. – Т. 23, № 6. – С. 58–63.
3. Карпман В. Л., Белоцерковский З. Б., Гудков И. А. Тестирование в спортивной медицине. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 208 с.
4. Корниенко И. А., Тамбовцева Р. В., Панасюк Т. В., Сонькин В. Д. Индивидуальные особенности соматотипа и энергетика скелетных мышц у девочек в возрасте 7–11 лет // Физиология человека. – 2000. – Т. 26, № 2. – С. 87–92.
5. Корниенко И. А., Сонькин В. Д., Тамбовцева Р. В. Возрастное развитие энергетики мышечной деятельности: Итоги 30-летнего исследования. Сообщение I. Структурно-функциональные перестройки // Физиология человека. – 2005. – Т. 31, № 4. – С. 42–46.
6. Криволапчук И. А. Энергообеспечение мышечной деятельности детей 5–6 лет и комплексная оценка физической работоспособности // Физиология человека. – 2009. – Т. 35, № 1. – С. 76–87.
7. Криволапчук И. А., Баранцев С. А., Герасимова А. А. Определение допустимой и оптимальной продолжительности циклических нагрузок с учетом возраста и физического состояния школьников // Новые исследования. – 2015. – № 3. – С. 58–69.
8. Нормирование нагрузок в физическом воспитании школьников / под ред. Л. Е. Любомирского. – М.: Педагогика, 1989. – 201 с.
9. Основы управления подготовкой юных спортсменов / под ред. М. Я. Набатниковой. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 280 с.
10. Сонькин В. Д., Тамбовцева Р. В. Развитие мышечной энергетики и работоспособности в онтогенезе. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 368 с.
11. Сухарев А. Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина, 1991. – 272 с.
12. Уилмор Дж., Костилл Д. Физиология спорта и двигательной активности. – Киев: Олимпийская литература, 1997. – 500 с.
13. 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.
14. *Armstrong N., Barker A. R., McManus A. M.* Muscle metabolism changes with age and maturation: How do they relate to youth sport performance? // *Br J Sports Med.* – 2015. – Vol. 49, № 13. – P. 860–864.
15. *Borg G., Borg E.* A new generation of scaling methods: level-anchored ratio scaling // *Psychologica.* – 2001. – Vol. 28. – P. 15–45.
16. *Chandler J. L., Brazendale K., Beets M. W., Mealing B. A.* Classification of physical activity intensities using a wrist-worn // *Pediatric Obesity.* – 2016. – Vol. 11, № 2. – P. 120–127.
17. *Chillón P., Castro-Piñero J., Ruiz J. R., Soto V. M., Carbonell-Baeza A., Dafos J., Vicente-Rodríguez G., Castillo M. J., Ortega F. B.* Hip flexibility is the main determinant of the back-saver sit-and-reach test in adolescents // *J Sports Sci.* – 2010. – Vol. 28, № 6. – P. 641–648.
18. *Douma-van Riet D., Verschuren O., Jelsma D., Kruitwagen C., Smits-Engelsman B., Takken T.* Reference values for the muscle power sprint test in 6- to 12-year-old children // *Pediatr Phys Ther.* – 2012. – Vol. 24, № 4. – P. 327–332.
19. *Global Recommendations on Physical Activity for Health.* – Geneva: World Health Organization, 2010. – 60 p.
20. *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.
21. *Karvonen M. J., Viorimaa T.* Heart rate and exercise intensity during sport activities: Practical application // *Sports Medicine.* – 1988. – № 5. – P. 303–312.
22. *Kühnhausen J., Dirk J., Schmiedek F.* Individual classification of elementary school children's physical activity: A time-efficient, group-based approach to reference measurements // *Behav Res Methods.* – 2017. – Vol. 49, № 2. – P. 685–697.
23. *Mandigout S., Lecoq A. M., Courteix D., Guenon P., Obert P.* Effect of gender in response to an aerobic training programme in prepubertal children // *Acta Paediatr.* – 2001. – Vol. 90, № 1. – P. 9–15.
24. *McMurray R. G., Harrell J. S., Bradley C. B., Deng S., Bangdiwala S. I.* Gender and ethnic changes in physical work capacity from childhood through adolescence // *Res Q Exerc Sport.* – 2003. – Vol. 4, № 2. – P. 143–152.
25. *Nyberg G. A., Nordenfelt A. M., Ekelund U., Marcus C.* Physical activity patterns measured by accelerometry in 6- to 10-yr-old children // *Med Sci Sports Exerc.* – 2009. – Vol. 41, № 10. – P. 1842–1848.
26. *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.
27. *Physical Activity Guidelines Advisory Committee.* – Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2008. – 683 p.
28. *Physical Activity Guidelines Advisory Committee.* – Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2018. – 779 p.
29. *Pollock M. L., Wilmore J. H.* Exercise in health and disease: Evaluation and prescription for prevention rehabilitation (2nd ed). – Philadelphia: W. B. Saunders Company, 1990. – P. 670–671.
30. *Tjurin P., Niemelä M., Huusko M., Ahola R., Kangas M., Jämsä T.* Classification of physical activities and sedentary behavior using raw data of 3D hip acceleration // *European Medical and Biological Engineering Conference Nordic-Baltic Conference on Biomedical Engineering and Medical Physics EMBEC 2017, NBC 2017: EMBEC & NBC 2017.* – Finland, 2017. – P. 872–875.
31. *Tonson A., Ratel S., Le Fur Y., Vilmen C., Cozzone P. J., Bendahan D.* Muscle energetics changes throughout maturation: a quantitative 31P-MRS analysis // *J. Appl. Physiol.* – 2010. – Vol. 109, № 6. – P. 1769–1778.
32. *WHO launches Global Action Plan on Physical Activity.* – URL: <http://www.who.int/news-room/detail/04-06-2018-who-launches-global-action-plan-on-physical-activity> (accessed: 03.08.2018).

Поступила в редакцию 12.08.2018

Krivolapchuk Igor Alleroich

Dr. Sci. (Biolog.), Prof., Head of Laboratory of Physiology of Muscular Activity and Physical Training, Institute of the Russian Academy of Education Institute for Developmental Physiology, i.krivolapchuk@mail.ru, Moscow

Barantsev Sergey Anatolievich

Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. of Institute of the Russian Academy of Education Institute for Developmental Physiology, i.krivolapchuk@mail.ru, Moscow

Mysh'yakov Vladimir Vasilyevich

Senior lecturer, Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus

PHYSICAL TENSIONS CLASSIFICATION ON THE BASE OF “DOZE-EFFECT” DEPENDANCE ANALYSIS AMONG 9–10 AGED CHILDREN^{1 2 3}

Abstract. The research results, received on the base of “doze-effect” dependence analysis give the evidence of significant differences to limit time of tension performance of the same physiological or subjective intensity among 9-10 aged children with different physical working capability. It points to the necessity of strict dozing of tension value at physical education lessons with the account of not only ergometric but also physiological and psychological criteria. It has also been identified that boys overpass girls by physical working capability level and motor readiness at the whole range of available tensions. The received results have served as the base to develop the physical tensions classification designed for 9-10 aged boys and girls. The given classification includes five zones characterizing by the differences at mechanisms of energetic and vegetative supply of muscles activity. It considers the maximum of tension duration, its physiological and subjective intensity, children’s working capability level.

Keywords: physical tensions, classification, ergometric, physiological, subjective criteria, level of physical works.

References

1. Volkov, N. I., Olejnikov, V. I., 2011. Bioenergetics of sports: Monograph. Moscow: Soviet Sport Publ., 160 p. (In Russ.)
2. Zajceva, V. V., Son’kin, V. D., Burchik, M. V., Kornienko, I. A., 1997. Evaluation of the informativeness of ergometric indicators of efficiency. *Human physiology*, 23, No. 6, pp. 58–63. (In Russ.)
3. Karpman, V. L., Belocerkovskij, Z. B., Gudkov, I. A., 1988. *Testing in sports medicine*. Moscow: Physical Culture and Sports Publ., 208 p. (In Russ.)
4. Kornienko, I. A., Tambovceva, R. V., Panasyuk, T. V., Son’kin, V. D., 2000. Individual features of somatotype and energy of skeletal muscles in girls aged 7-11 years. *Human physiology*, 26, No. 2, pp. 87–92. (In Russ.)
5. Kornienko, I. A., Son’kin, V. D., Tambovceva, R. V., 2005. Age development of the energy of muscle activity: Results of a 30-year study. *Message I. Structural and functional rearrangements. Human physiology*, 31, No. 4, pp. 42–46. (In Russ.)
6. Krivolapchuk, I. A., 2009. Energy supply of

¹ This article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research, project No. 16-06-00211a and project No. 17-06-00159a.

² Data on the physical condition of children 9-10 years of age and the classification of physical activity, taking into account the dose-effect relationship, were obtained when performing research under grant No. 16-06-00211a.

³ Data on the maximum and optimal duration of physical work, the ratio of physiological and subjective criteria for the intensity of the load, were obtained when performing research under grant No. 17-06-00159a.

muscular activity of children of 5-6 years and complex estimation of physical working capacity. *Human physiology*, 35, No. 1, pp. 76–87. (In Russ.)

7. Krivolapchuk, I. A., Barancev, S. A., Gerasimova, A. A., 2015. Determination of the permissible and optimal duration of cyclic loads taking into account the age and physical condition of schoolchildren. *New study*, 3, pp. 58–69. (In Russ.)

8. Lyubomirsky, L. Ye., ed., 1989. Normalization of loads in the physical education of schoolchildren. Moscow: Pedagogy Publ., 201 p. (In Russ.)

9. Nabatnikova, M. Ya., ed., 1982. Fundamentals of the management of training of young athletes. Moscow: Physical Culture and Sport Publ., 280 p. (In Russ.)

10. Son'kin, V. D., Tambovceva, R. V., 2011. Development of muscular energy and working capacity in ontogenesis. Moscow: LIBROKOM Publ., 368 p. (In Russ.)

11. Suharev, A. G., 1991. Health and physical education of children and adolescents. Moscow: Medicina Publ., 272 p. (In Russ.)

12. Wilmore, J., Kostill, D., 1997. Physiology of sport and motor activity. Kiev: Olympic literature Publ., 500 p. (In Russ.)

13. Bezrukih, M. M., Farber, D. A., ed., 2010. Physiology of child development. Guide on the age physiology. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 768 p. (In Russ.)

14. Armstrong, N., Barker, A. R., McManus, A. M., 2015. Muscle metabolism changes with age and maturation: How do they relate to youth sport performance? *Br J Sports Med*, Vol. 49, № 13, pp. 860–864.

15. Borg, G., Borg, E., 2001. A new generation of scaling methods: level-anchored ratio scaling. *Psychologica*, 28, pp. 15–45.

16. Chandler, J. L., Brazendale, K., Beets, M. W., Mealing, B. A., 2016. Classification of physical activity intensities using a wrist worn. *Pediatric Obesity*, 11, No 2, pp. 120–127.

17. Chillón, P., Castro-Piñero, J., Ruiz, J. R., Soto, V. M., Carbonell-Baeza, A., Dafos, J., Vicente-Rodríguez, G., Castillo, M. J., Ortega, F. B., 2010. Hip flexibility is the main determinant of the back-saver sit-and-reach test in adolescents. *J Sports Sci.*, Vol. 28, № 6, pp. 641–648.

18. Douma-van, Riet, D., Verschuren, O., Jelsma, D., Kruitwagen, C., Smits-Engelsman, B., Takken, T., 2012. Reference values for the muscle power sprint test in 6- to 12-year-old children. *Pediatr Phys Ther*, 24, № 4, pp. 327–32.

19. Global Recommendations on Physical activity for Health. Geneva, World Health Organization, 2010, 60 p.

20. Janssen, I., Leblanc, A., 2010. Systematic Review of the Health Benefits of Physical Activity in School-Aged Children and Youth. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 7, № 40, pp. 1–16.

21. Karvonen, M. J., Viorimaa, T., 1988. Heart rate and exercise intensity during sport activities: Practical application. *Sports Medicine*, 5, pp. 303–312.

22. Kühnhausen, J., Dirk, J., Schmiedek, F., 2017. Individual classification of elementary school children's physical activity: A time-efficient, group-based approach to reference measurements. *Behav Res Methods*, Vol. 49, № 2, pp. 685–697.

23. Mandigout, S., Lecoq, A. M., Courteix, D., Guenon, P., Obert, P., 2001. Effect of gender in response to an aerobic training programme in prepubertal children. *Acta Paediatr*, Vol. 90, № 1, pp. 9–15.

24. McMurray, R. G., Harrell, J. S., Bradley, C. B., Deng, S., Bangdiwala, S. I., 2003. Gender and ethnic changes in physical work capacity from childhood through adolescence. *Res Q Exerc Sport*, Vol. 4, № 2, pp. 143–152.

25. Nyberg, G. A., Nordenfelt, A. M., Ekelund, U., Marcus, C., 2009. Physical activity patterns measured by accelerometry in 6- to 10-yr-old children. *Med Sci Sports Exerc.*, Vol. 41, № 10, pp. 1842–1848.

26. 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, pp. 402–407.

27. Physical Activity Guidelines Advisory Committee. Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2008, 683 p.

28. Physical Activity Guidelines Advisory

Committee. Washington, DC: US. Department of Health and Human Services, 2018, 779 p.

29. Pollock, M. L., Wilmore, J. H., 1990. Exercise in health and disease: Evaluation and prescription for prevention rehabilitation (2nd ed). Philadelphia: W. B. Saunders Company, pp. 670–671.

30. Tjurin, P., Niemelä, M., Huusko, M., Ahola, R., Kangas, M., Jämsä, T., 2017. Classification of physical activities and sedentary behavior using raw data of 3D hip acceleration. European Medical and Biological Engineering Conference Nordic-Baltic Conference on Biomedical Engineering and

Medical Physics EMBEC, NBC 2017: EMBEC & NBC 2017. Finland, pp. 872–875.

31. Tonson, A., Ratel, S., Le Fur, Y., Vilmen, C., Cozzone, P. J., Bendahan, D., 2010. Muscle energetics changes throughout maturation: a quantitative ³¹P-MRS analysis. J Appl Physiol., Vol. 109, № 6, pp. 1769–1778.

32. WHO launches Global Action Plan on Physical Activity. Available at: <http://www.who.int/news-room/detail/04-06-2018-who-launches-global-action-plan-on-physical-activity> (accessed: 03.08.2018).

Submitted 12.08.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1805.15

УДК 612+61+377

Симонова Ольга Ивановна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Горно-Алтайский государственный университет, soi1777@mail.ru, ORCID 0000-0002-7345-8237, Горно-Алтайск

Сметанникова Олеся Викторовна

Преподаватель аграрного колледжа физико-математического и инженерно-технологического института, Горно-Алтайский государственный университет, smetannikova.ol@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5303-0674, Горно-Алтайск

Попова Елена Викторовна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Горно-Алтайский государственный университет, ms.biolog@mail.ru, ORCID 0000-0002-4241-3669, Горно-Алтайск

Ермаков Николай Александрович

Доцент кафедры физического воспитания и спорта, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Горно-Алтайский государственный университет, ermnik@bk.ru, ORCID 0000-0001-6638-6047, Горно-Алтайск

ОЦЕНКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ИНДЕКСОВ И УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В КОЛЛЕДЖЕ

Аннотация. В статье приведена оценка функциональных индексов организма студентов первого курса в период адаптации к обучению на примере Горно-Алтайского аграрного колледжа.

Цель статьи – выявить уровень здоровья студентов в период адаптации к обучению в колледже с учётом морфофункциональных индексов.

Методология. Методами исследования являлись расчет адаптационного потенциала и общая оценка морфофункциональных индексов для определения уровня здоровья. В исследовании приняли участие пятьдесят четыре студента первого курса в возрасте 16–17 лет. Обследование проводилось в начале первого и второго семестров. Оценивался уровень здоровья по Г. Л. Апанасенко в баллах, вычислялся адаптационный потенциал по Р. М. Бавескому, определялся вегетативный индекс Кердо.

Представленные результаты раскрыли особенности адаптации с учётом половой принадлежности, вегетативного статуса, функциональных индексов и уровня здоровья. Установлено, что у студентов в течение первого года обучения уровень здоровья был ниже среднего как у юношей, так и у девушек. Адаптационный потенциал у первокурсников в большинстве случаев был удовлетворительным. Авторы считают, что необходимо оптимизировать учебный процесс с подбором форм и методов обучения, позволяющих достичь высоких результатов по сохранению и укреплению здоровья обучающихся за короткий период в условиях СПО.

В заключении статьи делается вывод о том, что в условиях СПО необходимо создание благоприятных условий обучения, оптимизация учебного процесса с включением в него здоровьесберегающих форм и методов обучения. Основанием для этого послужило то, что уровень здоровья у большинства первокурсников аграрного колледжа ниже среднего. Оценка функциональных индексов выявила, что у студентов на фоне удовлетворительного протекания адаптации отмечалась повышенная активность симпатической регуляции функциональных процессов.

Ключевые слова: адаптация, студенты, сердечно-сосудистая система, вегетативный статус, морфофункциональные показатели, уровень здоровья, среднее профессиональное образование.

Актуальность. В настоящее время одним из приоритетных направлений в образовании является сохранение здоровья и успешная адаптация обучающихся к условиям образования. Первый год обучения в колледже является началом адаптации к новой образовательной среде, и, как следствие, сказывается на деятельности систем организма [2], являясь причиной эмоционального напряжения, ухудшения самочувствия и снижения уровня здоровья студентов.

Напряжение механизмов адаптации приводит к снижению резервных возможностей организма, которые представляют собой одно из фундаментальных его свойств. Прежде всего, следует определить, что адаптационные возможности – это запас функциональных резервов, которые постоянно расходуются на поддержание равновесия между организмом и средой. На все изменения, происходящие в организме, в первую очередь реагирует сердечно-сосудистая система (ССС). Система кровообращения, согласно теории Р. М. Баевского, является интегративным показателем функционального состояния организма и играет ведущую роль в обеспечении процессов адаптации [3].

Научные исследования по проблеме адаптации к образовательной среде проводились такими учёными, как: Р. Р. Хусаиновой, Г. В. Ахмеджановой, В. Н. Соловьевым, А. В. Шахановым и др. [2; 4].

Под уровнем здоровья понимается количественная характеристика функционального состояния организма, его резервов и социальной дееспособности человека. В биологическом и медицинском аспекте понятие «уровень здоровья» включает также энергетический потенциал организма [2].

В адаптационный период и последующее время для практического решения

проблем, связанных с сохранением и укреплением здоровья и успешной адаптацией студентов, необходимо рационально организовать педагогический процесс. Здоровьеориентированное обучение предполагает выбор методов диагностики адаптационных возможностей и способностей организма студентов, уровня адаптированности, что позволит определить направления оптимизации учебного процесса для успешной адаптации студентов СПО к образовательной деятельности. Поэтому исследование адаптации и физического здоровья студентов в период обучения является очень актуальным [3].

Целью нашего исследования являлась оценка некоторых морфофункциональных показателей, уровня здоровья и адаптационного потенциала студентов в период адаптации к условиям СПО. Для этого был поставлен ряд задач:

1) определить уровень здоровья по Г. Л. Апанасенко из расчета интегративных морфофункциональных индексов;

2) оценить адаптационный потенциал сердечно-сосудистой системы по Баевскому с учётом вегетативного статуса.

Объект и методы исследования. В исследовании приняли участие 54 студента первого курса в возрасте 16–17 лет (юношеский возраст). Обследование проводилось в начале первого и второго семестров, в первой половине дня. Для оценки адаптации и функциональных индексов у студентов измерялись следующие показатели: число сердечных сокращений (ЧСС), артериальное давление систолическое (АДС), артериальное давление диастолическое (АДД), жизненная ёмкость лёгких (ЖЕЛ), масса тела (МТ), длина тела (Р), сила кисти, время восстановления ЧСС после 20 приседаний. Определялись функциональные индексы (индекс Робинсона, си-

ловой индекс, жизненный индекс, проба Мартинэ) и весоростовой индекс, оценивался уровень здоровья по Г. Л. Апанасенко в баллах (низкий 4 и ниже, ниже среднего 5–9, средний 10–13, выше среднего 14–15, высокий 16–17), вычислялся адаптационный потенциал сердечно-сосудистой системы (АП) по Р. М. Баевскому, оценка его проводилась по следующим критериям: удовлетворительная адаптация не более 2,1; напряжение механизмов адаптации от 2,11 до 3,2; неудовлетворительная адаптация от 3,21 до 4,3; срыв адаптации от 4,30 и более баллов, определялся вегетативный индекс Кердо [2; 6], который оценивался как симпатический (симпатикотония), парасимпатический (ваготония) и смешанный или вегетативное равновесие (эйтония). Положительные значения индекса будут означать сдвиг вегетативного тонуса в сторону симпатического преобладания, отрицательные – в сторону парасимпатического. Применяемые методы позволили получить индивидуальные показатели сердечно-сосудистой системы, определить вегетативный статус, оценить уровень здоровья и особенности адаптации студентов.

Результаты исследования и их обсуждение. Охарактеризовать период адапта-

ции можно тремя параметрами: уровнем функционирования системы, ее физиологическим резервом и степенью напряжения управленческих механизмов. Изменения, возникающие в организме, чаще всего выявляют путем исследования сердечно-сосудистой системы, поскольку она является самым тонким их индикатором [1].

Исследования показали, что показатели артериального давления и частоты сердечных сокращений у большинства девушек (70 %) находились в первом семестре в пределах нормы, у 2 % девушек АД было выше нормы (гипертония), у 16 % наблюдалась гипотония. Во втором семестре показатели ЧСС и АД у большинства девушек были в пределах возрастной нормы, гипотония наблюдалась у 33,3 % девушек. У юношей показатели артериального давления были в пределах нормы. При этом жалоб на общее состояние здоровья у студентов не было, они чувствовали себя удовлетворительно.

У большинства студентов по времени восстановления ЧСС после стандартной нагрузки (проба Мартинэ) выявились средние значения адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы (табл. 1).

Таблица 1

Оценка уровня здоровья и значения морфофункциональных индексов у студентов первого курса в период адаптации к обучению в СПО

Контингент	Семестр	Весоростовой индекс		Жизненный индекс		Индекс Робинсона		Проба Мартинэ (сек)		Силовой индекс (%)		Оценка уровня здоровья, баллы
		X _{ср}	δ	X _{ср}	δ	X _{ср}	δ	X _{ср}	δ	X _{ср}	δ	
Девушки	1	365,8	69	41,3	10,6	93,5	19,7	80	14	40,9	7,5	9
	2	393,9	69	35	7,9	91,1	12	70	20	41	7,2	8
Юноши	1	362	43	53	9	95,4	22	75	28	42	10,5	6
	2	374	65	43	12	95,7	18,6	63	8	44	8,2	7

Масса тела и рост являются одними из параметров физического развития, по значениям весоростового индекса в обследованных группах юношей отмечались высокий уровень данного показателя, тогда как у девушек уровень варьировал от среднего до выше среднего. Жизненный индекс наряду с жизненной ёмкостью лёгких является одним из основных параметров для оценки функций дыхательной системы. На момент обследования обучающихся значение жизненного индекса варьировало от низкого до ниже среднего, что свидетельствует о слабой дыхательной системе. Индекс Робинсона у обследованных групп студентов находился на

среднем уровне, что удовлетворительно характеризует систолическую работу сердца испытуемых. Проводя оценку средним значениям силового индекса, выявлено, что у всех испытуемых этот показатель соответствует низкому и уровню ниже среднего.

Показатель индекса Робинсона повысился во втором семестре на 15 %, что свидетельствует об улучшении функционального состояния сердечно-сосудистой системы у обучающихся, по сравнению с первым семестром обучения.

Результаты исследования адаптационного потенциала с учётом вегетативного статуса представлены в таблице 2.

Таблица 2

Адаптационный потенциал сердечно-сосудистой системы у студентов с различиями в вегетативном статусе

Пол	Семестр	Вегетативный статус		Адаптационный потенциал (баллы)	
		Группы	%	Хср	δ
Юноши	1	Симпатикотоники	65	1,96	0,3
		Парасимпатикотоники	20,6	2,1	0,2
		Эйтоники	14,7	2,2	0,34
	2	Симпатикотоники	87,5	2,06	0,37
		Парасимпатикотоники	9,4	2,1	0,32
		Эйтоники	3	2,4	0,1
Девушки	1	Симпатикотоники	83	2,13	0,3
		Парасимпатикотоники	17	2,3	0,58
	2	Симпатикотоники	82	2,01	0,43
		Парасимпатикотоники	5,9	2,47	0,27
		Эйтоники	11,7	2,2	0,1

Определяя адаптационный потенциал, следует помнить, что он отражает состояние сердечно-сосудистой системы в конкретный момент исследования, поскольку выявляемые уровни приспособления являются результирующей взаимодействия организма со средой [1], в период адаптации первокурсников изучение индекса функциональных изменений сердечно-сосудистой системы наиболее показательно.

У девушек и юношей в среднем адапта-

ционный потенциал сердечно-сосудистой системы был удовлетворительным, однако встречались лица с напряжением механизмов адаптации, а также у большинства студентов отмечалась повышенная активность симпатической регуляции функциональных процессов.

В результате проведенного исследования установлено, что уровень здоровья студентов 1-го курса аграрного колледжа ниже среднего. С учётом полученных ре-

зультатов необходимо оптимизировать учебный процесс с внедрением здоровьесберегающих технологий, т. к. одной из приоритетных задач образования является сохранение и укрепление здоровья студентов и их полноценная адаптация к условиям обучения [5].

Выводы. 1. Уровень здоровья у большинства студентов-первокурсников был ниже среднего, что заставляет оптимизировать учебный процесс в условиях СПО и включить мероприятия здоровьесберегающей направленности.

2. Адаптационный потенциал сердечно-сосудистой системы у испытуемых был в целом удовлетворительный.

3. Среди испытуемых отмечалась повы-

шенная активность симпатической регуляции функциональных процессов, мобилизация ресурсов – симпатикотония.

Заключение. Оценка функциональных индексов и состояния сердечно-сосудистой системы дала основание полагать, что у большинства студентов адаптация протекала удовлетворительно, что свидетельствует о создании благоприятных условий для обучения в аграрном колледже. При оценке функциональных индексов выявлено, что уровень здоровья студентов юношей и девушек был ниже среднего, что указывает на необходимость оптимизировать учебный процесс, включать в него здоровьесформирующие и здоровьесберегающие технологии.

Библиографический список

1. Баевский П. М., Берсенева А. П., Вакулин В. К. Оценка эффективности профилактических мероприятий на основе измерения адаптационного потенциала системы кровообращения // *Здравоохранение Российской Федерации*. – 1987. – № 8. – С. 6–10.

2. Ефремова Т. Г., Волкова Е. А. Оценка состояния здоровья по Г. Л. Апанасенко как метод экспресс-диагностики в процессе физического воспитания // *Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: О. Н. Широков [и др.]*. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 326–328.

3. Симонова О. И., Попова Е. В., Махалин А. В. Адаптация студенток первого курса к условиям вуза // *Сибирский педагогический журнал*. –

2018. – № 1. – С. 65–69.

4. Соловьев В. Н. Физическое здоровье как интегральный показатель уровня адаптации организма студентов к учебному процессу [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. – 2005. – № 2. – С. 38. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9926893> (дата обращения: 15.04.2018).

5. Delfino J. P., Barragan E., Botella C., Braun S., Bridler R. et al. Quantifying insufficient coping behavior under chronic stress: a cross-cultural study of 1,303 students from Italy, Spain and Argentina // *Psychopathology*. – 2015. – № 48. – P. 230–239.

6. Kerdo I. Ein aus Daten der Blutzirkulation kalkulierter Index zur Beurteilung der vegetativen Tonuslage // *Fsta neurovegetativa*. – 1966. – № 2. – P. 250–268.

Поступила в редакцию 31.08.2018

Simonova Olga Ivanovna

Cand. Sci. (Biolog.), Assoc. Prof. of the Department of Physical Education and Sports, Physiology and Life Safety, Gorno-Altai State University, soi1777@mail.ru, ORCID 0000-0002-7345-8237, Gorno-Altai

Smetannikova Olesia Viktorovna

Teacher, Agrarian College, Institute of Physics, Mathematics, Engineering and Technology, Gorno-Altai State University, smetannikova.ol@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5303-0674, Gorno-Altai

Popova Elena Viktorovna

Cand. Sci. (Biolog.), Assoc. Prof. of the Department of Physical Education and Sports, Physiology and Life Safety, Gorno-Altai State University, ms.biolog@mail.ru, ORCID 0000-0002-4241-3669, Gorno-Altai

Ermakov Nikolay Alexandrovich

Prof. of the Department of Physical Education and Sports, Physiology and Life Safety, Gorno-Altai State University, ermnik@bk.ru, ORCID 0000-0001-6638-6047, Gorno-Altai

EVALUATION OF FUNCTIONAL INDICES AND LEVEL OF HEALTH OF STUDENTS IN THE PERIOD OF THEIR ADAPTATION FOR STUDIES IN A COLLEGE

Abstract. The article deals with an assessment of the functional indices of the body of first-year students in the period of adaptation to learning on the example of the Gorno-Altai Agrarian College.

The purpose of the article is to reveal the level of health of students in the period of adaptation to college education, taking into account morphofunctional indices.

Methodology. The methods of the study were the calculation of the adaptation potential and an overall assessment of the morphofunctional indices for determining the level of health. The study involved fifty-four students enrolled in the first year, aged 16-17. The survey was conducted at the beginning in the first year of study. The level of health was assessed according to G.L. Apanasenko. In points, the adaptive potential was calculated according to Baevsky R.M., the vegetative index was determined.

The presented results revealed the features of adaptation taking into account gender, vegetative status, functional indices and health level. It is established that among the students during the first year of training the level of health was lower than the average for both boys and girls. Adaptation potential of freshmen in most cases was satisfactory. The authors believe that it is necessary to optimize the educational process with the selection of forms and methods of teaching that allow to achieve high results in preserving and strengthening the health of students in a short period under the conditions of secondary specialized education.

The conclusion of the article concludes that in the conditions of the secondary specialized education is necessary to create favorable conditions for training, optimizing the educational process, including health-saving forms and methods of instruction. The reason for this was that the health of most freshmen in an agrarian college is below average. The evaluation of functional indices revealed that the majority of students, against a background of satisfactory adaptation, noted increased activity of sympathetic regulation of functional processes.

Keywords: adaptation, students, cardiovascular system, vegetative status, morphofunctional indices, level of health, secondary vocational education.

References

1. Baevsky, R. M., Berseneva, A. P., Vaku- preventive measures based on the measurement of
lin, V. K., 1987. Evaluation of the effectiveness of the adaptation potential of the circulatory system.

Health Care of the Russian Federation, 8, pp. 6–10. (In Russ.)

2. Efremova, T. G., Volkova, E. A., 2015. Health status assessment according to G. L. Ap-anasenko, as a method of rapid diagnosis in the process of physical education. Education and training: theory, methods and practice: materials of the III International Scientific and Practical Conference. Cheboksary: “Interactive Plus”, pp. 326–328. (In Russ.)

3. Simonova, O. I., Popova, E. V., Makhalin, A. V., 2018. Adaptation for conditions of studies in a university in female students of the first year. Siberian Pedagogical Journal, 1, pp. 65–69. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Soloviev, V. N., 2005. Physical health as

an integral indicator of the level of adaptation of organism of students for the educational process. Modern problems of science and education. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1506>. (accessed: 04.15. 2018). (In Russ.)

5. Delfino, J. P., Barragan, E., Botella, C., Braun, S., Bridler, R. et al., 2015. Quantifying insufficient coping behavior under chronic stress: a cross-cultural study of 1,303 students from Italy, Spain and Argentina. Psychopathology, 48, pp. 230–239.

6. Kerdo, I., 1966. An Index calculated from data from the blood circulation for the assessment of the vegetative Tonus. Fsta neurovegetativa, 2, pp. 250–268.

Submitted 31.08.2018

Сараева Надежда Михайловна

Доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии, Забайкальский государственный университет, saraieva@mail.ru, ORCID 0000-0003-4946-8360, Чита

ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. Цель статьи – дать теоретическое и эмпирическое обоснование предлагаемому новому варианту модели жизнеспособности человека. Необходимость разработки новой модели вызвана общей задачей выполняемого под руководством автора проекта – изучить жизнеспособность молодежного населения, постоянно проживающего на экологически неблагоприятных территориях (на примере территорий Забайкальского края). Представленные в отечественной литературе модели отражают жизнеспособность человека, проявляющуюся только во взаимодействии с социальной средой, с выделением в этой модели преимущественно личностных свойств. В данной работе – иная постановка проблемы и более широкая трактовка жизнеспособности. Проблема исследования – какова жизнеспособность людей, находящихся в постоянном взаимодействии с осложненной природной средой, на основе какой модели можно провести эмпирическое изучение жизнеспособности данной категории людей? Методологический подход, в рамках которого проводится исследование, – эконпсихологический подход к развитию психики (В. И. Панов). Он позволяет трактовать жизнеспособность как системное свойство системы «человек – жизненная среда». Жизненная среда включает в себя и природные, и социальные условия жизни человека. Жизнеспособность – это сложное биопсихосоциальное явление, которое нельзя свести только к личностным свойствам, но которое содержит в своей структуре психические и психофизиологические, нейрпсихологические характеристики человека.

Структура жизнеспособности в представляемой модели определяется в соответствии с системной организацией человека по А. Н. Леонтьеву. Разработанная модель жизнеспособности относится к структурно-уровневым. В структуре жизнеспособности выделены психофизиологический, психический и личностный уровни. Определены параметры изучения: умственная работоспособность – на психофизиологическом уровне, развитие интеллекта – на психическом уровне, жизнестойкость – на личностном уровне.

Проведено эмпирическое обоснование предложенной модели. Изучены равноуровневые показатели жизнеспособности испытуемых, учащихся выпускных классов средних образовательных школ, проживающих на трех экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края (N = 121). Методы исследования: нейрпсихологические пробы (47), тестирование (прогрессивные матрицы Дж. Равена и тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой). Проведен корреляционный анализ по Пирсону полученных данных. Эмпирически выявлено наличие связей между показателями разных уровней жизнеспособности, что свидетельствует об адекватности модели.

Ключевые слова: жизнеспособность, экологически неблагоприятные условия, модель, уровни, обоснование, корреляционный анализ.

Постановка задачи. Задача авторской исследовательской группой – представить основные положения структурно-уровневой модели жизнеспособности человека и некоторых эмпирических обоснований разработанной модели.

¹ Работа поддержана РФФИ, проект № 17-06-00151- ОГН «Изучение жизнеспособности молодежного населения региона экологического неблагополучия (на примере школьников и студентов Забайкальского края)».

ских данных, подтверждающих ее адекватность.

Введение в проблему. Реалии современной жизни предъявляют повышенные требования к жизнеспособности человека. Естественные или техногенные «загрязнители» деформируют природную (физическую) среду существования, делают ее не вполне адекватной биологическим характеристикам человека [3], что при постоянном проживании в экологически неблагоприятных условиях проявляется в повышенной заболеваемости, снижении параметров функционирования организма ([4; 8] и др.). Трудности экономического, политического, иного характера осложняют также социальную жизнь человека, повышают ее напряженность и становятся серьезным вызовом жизнеспособности.

Понятие жизнеспособности в его психологическом значении введено в отечественную психологию Б. Г. Ананьевым [2], но лишь в последние десятилетия проблематика жизнеспособности стала предметом активной разработки [5; 9–11; 13; 14]. Несмотря на относительно краткий период изучения вопросов жизнеспособности, российскими исследователями проведен глубокий анализ содержания понятия, даны его определения, обозначены основные методологические подходы к изучению жизнеспособности, разработаны варианты ее структуры, описана разнообразная феноменология, выделены признаки и указаны факторы развития.

Раскрыт системный характер жизнеспособности; ее трактуют как интегральное, системное свойство, проявляющееся во взаимодействии человека со средой [5; 9; 10; 13; 14], даже как механизм взаимодействия человека и среды [11].

Но существенным затруднением в постижении сути жизнеспособности человека, по нашему мнению, является то, что исследователи ограничили сферу ее изучения только рамками среды социальной, условиями социально-экономической

депривации. Анализ жизнеспособности проводится, главным образом, в русле социально-психологического методологического подхода. Большинство авторов жизнеспособность рассматривается как комплекс преимущественно личностных свойств, которые способствуют преодолению трудной жизненной ситуации, позитивной социальной адаптации, достижению более высоких, чем до фрустрирующих событий, показателей эффективности жизни – личностному росту. Ее, как социально-психологический феномен, называют «системным качеством личности, характеризующим органическое единство индивидуальных и социально-психологических способностей человека» [11, с. 51]. Только социальные факторы включаются многими исследователями в систему детерминант жизнеспособности.

Такую трактовку, конечно, нельзя назвать неправомерной, но она представляется нам суженной. Жизненная среда человека включает в себя не только социальный, но и природный компонент. Человек связан с природной средой достаточно жесткими и однозначными связями, поэтому рассматривать его жизнеспособность вне природных условий существования – значит, получить заведомо неполные представления о ней.

Изучение жизнеспособности человека, постоянно проживающего в экологически неблагоприятных условиях, должно с необходимостью опираться на другой методологический подход, другое, более широкое, понимание жизнеспособности. Наше исследование выполняется на основе методологических положений экпсихологического подхода к развитию психики (В. И. Панов), одним из основных постулатов которого является требование исследовать психические явления в рамках системы «человек – жизненная среда». Жизненная среда при этом понимается как единство природных и социальных условий существования человека [15].

Жизнеспособность определяется как

заданная природой (энергетически обеспечиваемая) и развиваемая обществом сложная интегральная характеристика человека – системное свойство системы «человек – жизненная среда», обеспечивающее актуальный уровень психической деятельности в данных природных и социальных условиях. Это сложное биопсихосоциальное явление, включающее в себя не только социальные (личностные) черты, но и характеристики «среднего этажа» психики, а также «механизменные» психофизиологические, нейропсихологические свойства.

Одной из задач проекта являлась разработка модели жизнеспособности человека, отражающей ее структуру.

В отечественной литературе представлены разные варианты структуры жизнеспособности. Ведущие исследователи постулируют и описывают структурно-уровневую организацию жизнеспособности. Но поскольку в большинстве работ жизнеспособность характеризуется на уровне личностных свойств, то и составляющие выделяются соответствующие. Так, А. В. Махнач включает в разработанную им структуру четыре основных контекста: культуру, общество, отношения и индивидуально-личностный, называя такие компоненты жизнеспособности, как самоэффективность, настойчивость, совладание и адаптация, внутренний локус контроля, семейные/социальные отношения, религиозная вера, нравственность, культура общества и человека [9].

А. И. Лактионова определяет жизнеспособность как структурно-уровневую совокупность индивидуальных характеристик и внешних регулирующих условий [5]. Среди последних авторы называют семейные и социальные условия [5; 10]. С удовлетворением мы отметили, что структура жизнеспособности у А. И. Лактионовой совпадает с уровневой организацией человека. В этой структуре она выделяет физиологический, психофизиологический, психологический и соци-

ально-психологический уровни, каждый из которых характеризуется собственной системой ресурсов. При этом субъективный уровень жизнеспособности является связующим началом всех остальных ее уровней. Однако в качестве индивидуальных характеристик жизнеспособности А. И. Лактионова выделяет эмоциональную регуляцию и мотивацию, уровень субъективного контроля, особенности самооценки, механизмы совладания и защитные механизмы, коммуникативные особенности [5]. И это не вполне вписывается в обозначенную структуру.

В работах Е. А. Рыльской жизнеспособность – это системный феномен, имеющий структурно-уровневую организацию. Подчеркнуто, что «жизнеспособность человека как целостность и системность обеспечивается гармоничным сосуществованием в неразрывном единстве всех уровней его функционирования (индивидуального, субъектного, личностного), реализуемых функциональными, операционными и мотивационными механизмами психики» [14, с. 77–78]. Но затем из определения жизнеспособности («интегральная способность сохранения человеком своей целостности, актуализируемая в связи с необходимостью решения жизненных задач и обеспечивающая динамическое удержание жизни в постоянном сопряжении с требованиями социального бытия и человеческого предназначения, что субъективно воспринимается как удовлетворенность собственной жизнью» [14, с. 77]), из перечня компонентов (способности к адаптации, саморегуляции, саморазвитию, осмысленности жизни) природный, индивидуальный уровень «выпадает». Природные характеристики у автора выступают лишь как предпосылки жизнеспособности. К ним она относит нейротизм, тревожность, ригидность, экстраверсию, которые, по ее мнению, могут быть рассмотрены как нейродинамические свойства.

Таким образом, вполне отчетливо пред-

ставляя системный характер жизнеспособности, обозначая структурно-уровневую ее организацию, вычленив при общей характеристике нижележащие (индивидуальные) и вышележащие уровни, исследователи, тем не менее, акцентируют внимание лишь на таких составляющих ее структуры, которые относятся к высшему, личностному, уровню психики. Соответствующим образом и операционализируется понятие «жизнеспособность»: измеряются, диагностируются в основном личностные параметры жизнеспособности.

Имея целью изучение жизнеспособности человека, проживающего в экологически неблагоприятных условиях, мы увидели, что в литературе отсутствует такая ее модель, которая отвечала бы необходимости учета не только социальных, но и природных влияний на психику. В связи с этим была поставлена специальная задача – разработать модель жизнеспособности, восполняющую этот пробел и позволяющую в первом приближении изучать жизнеспособность в нужном ракурсе.

Решая указанную задачу в рамках экпсихологического подхода к развитию психики, мы отдавали себе отчет, что моделирование – один из самых сложных общенаучных методов познания, который в психологии в силу специфики предмета и при отсутствии общей теории психологического моделирования особенно затруднителен в применении. Отсюда условность результатов метода, в данном случае – представленной в статье модели жизнеспособности, ее сугубо вероятностный характер.

В. В. Никандровым модель понимается как специально созданный объект, по определенным характеристикам сходный с реальным объектом, подлежащим изучению [12]. Необходимые для нас, в первую очередь, функции модели – реконструирующая и описательная. По способу реализации разработанная модель относится к знаковым, по характеру воспроизводимых сторон объекта – к структурно-уров-

невым, имитирующим его внутреннюю организацию. Полнота представления объекта (жизнеспособности) в модели, конечно, частичная. Модель дает возможность выделить лишь наиболее существенные, с нашей точки зрения, черты структуры жизнеспособности.

Структура жизнеспособности в представляемой модели определяется в соответствии с системной организацией человека А. Н. Леонтьева [6] и дифференциацией психического и психологического по Л. С. Выготскому, А. Н. Леонтьеву.

Известно, что Л. С. Выготский различал «психическое» и «психологическое». Согласно Л. С. Выготскому, «предметом психологии являются не психические явления, но нечто более сложное и целое, в состав которого психическое входит только как органический член и что можно было бы назвать психологическим» [1, с. 147]. Он имеет в виду единство психического и физиологического.

К этой дифференцировке добавим разведение понятий «психического» и «психологического»/«личностного» (социального) А. Н. Леонтьевым. Он утверждает: взаимосвязь психических процессов – это то, что относится к психической реальности. «Проблема личности образует новое психологическое измерение: иное, чем измерение, в котором ведутся исследования тех или иных психических процессов» [7, с. 385]. Личность есть высшее единство, историческое (общественное) по своей природе.

А. Н. Леонтьев выделяет три уровня организации человека: биологический (человек как индивид), психологический (человек как субъект), социальный (человек как личность). В компетенции психолога два уровня – психологический и социальный (личностный). В наших работах мы их объединяем, по Л. С. Выготскому, в один психологический блок и внутри него выделяем три подуровня психики: психофизиологический, психический и личностный (рис. 1).



Рис. 1. Соотношение уровней системной организации человека по А. Н. Леонтьеву (слева) и уровней психики в наших работах (справа)

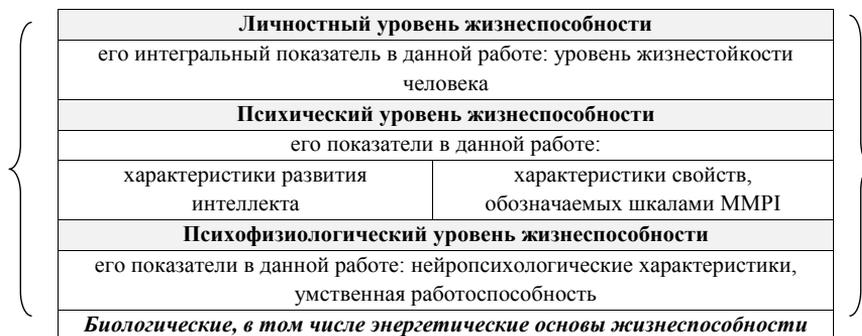


Рис. 2. Модель жизнеспособности человека.
Фигурные скобки обозначают условное «пространство» жизненной среды

Исходя из того что целостный человек представляет собой (по А. Н. Леонтьеву) единство биологического, психологического и социального уровней его системной организации, можно говорить, что в его жизнедеятельности взаимосвязаны бионейросоматические и психические процессы, состояния, свойства. Существование этого единства невозможно вне взаимодействия с природной и социальной средой. Показатели психологического уровня не могут не меняться вслед за изменением экологических характеристик жизненной среды.

Исходя из изложенного, структурно-уровневая модель жизнеспособности человека представляется нам следующим образом (рис. 2)¹:

Приведенная схема отражает иерархическое единство трех основных названных выше уровней жизнеспособности человека в ее взаимодействии с условиями жизненной среды, природной и социальной.

В соответствии с моделью понятие жизнеспособности операционализировано следующим образом: параметрами диагностики на психофизиологическом уровне жизнеспособности является комплекс нейропсихологических характеристик испытуемых и их умственная работоспособность. На психическом уровне жизнеспособность испытуемых определяется по их интеллектуальному развитию и показателям психической деятельности, устанавливаемым с помощью ММРІ. Эти показатели характеризуют степень адаптации человека к данным конкретным условиям жизненной среды. Адаптационные показатели – важнейшие характеристики жизнеспособности [5; 10; 11]. Наконец, измеряемым параметром личностного уровня

¹ Трехуровневая модель психики в конкретных ее формах представлена и в других разработках сотрудников лаборатории региональных исследований психики ЗабГУ: Н. М. Сараевой при анализе состояния психики, А. А. Суханова при изучении психологической адаптации человека, проживающего в регионе экологического неблагополучия.

ня жизнеспособности является жизнестойкостью человека.

Эмпирическому обоснованию предложенной модели могут служить результаты корреляционного анализа (по Спирмену) данных, полученных при проведении нейропсихологического обследования и психологической диагностики учащихся 11-х классов средних общеобразовательных школ, постоянно проживающих на трех экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края: в городе чрезвычайной экологической ситуации Краснокаменске, в поселке городского типа (пгт) Балей с кризисной степенью экологического загрязнения природной среды и в краевом центре Чита, степень экологического загрязнения которого, по оценкам экспертов, очень высока, хотя степени кризисной не достигает. Объем выборки – 121 человек.

Методы и результаты исследования.

Показатели психофизиологического уровня жизнеспособности определялись с помощью 47 нейропсихологических проб, позволяющих оценить состояние двигательных, зрительных, соматосенсорных, слухомоторных, слуховых и слухоречевых, пространственных, мнестических, исполнительных и других функций испытуемого. Показатели психического уровня жизнеспособности, представленные характеристиками развития интеллекта, определялись с помощью прогрессивных матриц Дж. Равена. И степень жизнестойкости (на личностном уровне жизнеспособности) определялась с помощью теста жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой.

Установлено, что существуют достоверные корреляционные связи между показателями жизнеспособности разных уровней (см. табл.).

Таблица

Результаты корреляционного анализа показателей нейропсихологического обследования и психологической диагностики испытуемых, проживающих на экологически неблагоприятных территориях

Территория обследования	Уровни жизнеспособности		
	Психофизиологический	Психический	Личностный
	Показатели		
	Нейропсихологическая проба	IQ	Жизнестойкость
пгт Балей	Письмо слов		0,31
пгт Балей	Сравнение чисел		0,32
пгт Балей	10 слов (кв. Лурия)		0,36
г. Краснокаменск	Конструктивный праксис	-0,52	
г. Краснокаменск	По сколько раз я стучу	0,59	
г. Чита	Проба Ферстера	0,56	

$p \leq 0,05$ Spearman correlation- Statistica 13.0

Согласно данным таблицы, большинство имеющихся взаимосвязей являются прямыми, т. е. фиксируют зависимости следующего типа: чем выше показатели выполнения проб, тем выше показатели интеллекта и жизнестойкости, за исключением единственного обратного коэффици-

ента корреляции показателей пробы «Конструктивный праксис» и невербального интеллекта.

Обнаруженные связи между показателями разных уровней жизнеспособности являются, по нашему мнению, статистическим подтверждением правомерности

предлагаемой модели жизнеспособности. Они также указывают на согласованность психологических инструментов изучения жизнеспособности.

Заключение. В статье представлен авторский вариант модели жизнеспособности человека. Модель разработана в русле нового методологического подхода – экопсихологического подхода к развитию психики (В. И. Панов). Жизнеспособность понимается как системное свойство системы «человек – жизненная среда, природная и социальная», что позволяет, не сводя жизнеспособность только к комплексу личностных свойств, провести ее изучение у

людей, проживающих в экологически неблагоприятных природных условиях.

Модель понимается как специально созданный объект, по определенным характеристикам сходный с реальным объектом, подлежащим изучению. Предложена структурно-уровневая знаковая модель, в которой выделены составляющие иерархическое единство психофизиологический, психический и личностный уровни жизнеспособности.

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить ряд связей между разнородными показателями жизнеспособности, что говорит об адекватности разработанной ее модели.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Собр. соч. в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
2. *Джидарьян И. А.* Психология счастья и оптимизма. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 268 с.
3. *Казначеев В. П.* Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.
4. *Кувичкина М. В.* Химическое загрязнение атмосферного воздуха как фактор риска снижения уровня здоровья школьников разного возраста: дис. ... канд. биол. наук. – Брянск, 2009. – 200 с.
5. *Лактионова А. И.* Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 184 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. *Леонтьев А. Н.* О предмете психологии личности // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 385 с.
8. *Максимов А. В.* Распространенность, клиника и профилактика психических расстройств в районах с различным экологическим состоянием (на материалах г. Липецка): дис. ... канд. мед. наук. – М., 2006. – 221 с.
9. *Махнач А. В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 459 с.
10. *Махнач А. В., Лактионова А. И.* Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34, № 5. – С. 69–84.
11. *Нестерова А. А.* Социально-психологический подход к пониманию конструкта «жизнеспособность личности» // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / [отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая]. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 49–59.
12. *Никандров В. В.* Экспериментальная психология: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2003. – 480 с.
13. *Рыльская Е. А.* Жизнеспособность как потенциал целостности человека и его бытия: интегративный подход // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / [отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая]. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 75–85.
14. *Рыльская Е. А.* Психология жизнеспособности человека: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – Ярославль, 2014. – 446 с.
15. *Ясвин В. А.* Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

Поступила в редакцию 24.08.2018

Sarayeva Nadezhda Mikhailovna

Dr. Sci. (Psycholog.), Prof. of the Department of Theoretical and Applied Psychology, Transbaikal State University, saraiewa@mail.ru, Chita

SUBSTANTIATION OF THE HUMAN RESILIENCE MODEL: AN ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH¹

Abstract. The purpose of the article is to give theoretical and empirical substantiation of the proposed new version of the human resilience model. The need to develop a new model is associated with the general task of the project conducted under the guidance of the author, which is to study the resilience of youth population permanently residing in ecologically unfavorable territories (evidence from the territories of Transbaikal region). The models presented in domestic literature reflect human resilience which is manifested only in interaction with the social environment, with detecting of predominantly personal characteristics in this model. This paper contains a different formulation of the problem and a broader interpretation of resilience. The research problem is the following: what is the resilience of people who constantly interact with a complicated natural environment; on the basis of which model it is possible to conduct an empirical study of resilience of this category of people? The methodological approach, within the framework of which the study is conducted, is an ecopsychological approach to mental evolution (V.I. Panov). It allows to interpret resilience as a systemic property of the «man – living environment» system. Living environment includes both natural and social conditions of human life. Resilience is a complex bio-psycho-social phenomenon that can not be reduced only to personal characteristics, but it contains in its structure mental and psychophysiological, neuropsychological characteristics of a person.

The structure of resilience in the represented model is determined in accordance with the system organization of a person applied by A.N. Leontyev. The developed model of resilience is classified as a structure-level model. Psycho-physiological, mental and personal levels are distinguished in the structure of resilience. The parameters are defined: mental efficiency on the psycho-physiological level, intellectual development on the mental level, hardiness on the personal level.

The empirical substantiation of the proposed model is conducted. The author studied multi-level indicators of resilience of the subjects – the students in the final year of secondary school who live in three ecologically unfavorable territories of Transbaikal region (N = 121). The research methods are the following: neuropsychological tests (47), testing (J. Raven progressive matrices and hardiness test by D.A. Keontyev and Ye.I. Rasskazova). Pearson correlation analysis of the obtained data was carried out. The author empirically elicited the existence of relations between the indicators of different levels of resilience, which indicates the validity of the model.

Keywords: resilience, ecologically unfavorable conditions, model, levels, substantiation, correlation analysis.

References

1. Vigotsky, L. S., 1982. Coll. op. in 6 vol. Vol. 1: Issues of theory and history of psychology. Moscow: Pedagogika Publ., 488 p. (In Russ.)
2. Jidaryan, I. A., 2013. Psychology of happiness and optimism. Moscow: "Institute of psychology of RAS" Publ., 268 p. (In Russ.)
3. Kaznacheyev, V. P., 1980. Modern aspects of adaptation. Novosibirsk: Nauka Publ., 192 p. (In Russ.)
4. Kuvichkina, M. V., 2009. Chemical pollution of atmospheric air as a risk factor of reducing the health of schoolchildren of different ages. Cand. Sci. (Biol.). Bryansk, 200 p. (In Russ.)
5. Laktionova, A. I., 2010. The correlation be-

¹ The work was supported by RFBR, Project № 17-06-00151-DHS «Youth Population Vitality Study in the Ecological Trouble Region (research analysis of Transbaikal students)»

- tween resilience and social adaptation of adolescents. (In Russ.)
Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 184 p. (In Russ.)
6. Leontyev, A. N., 1977. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (In Russ.)
7. Leontyev, A. N., 1983. On the subject of personality psychology. Leontyev A. N. Selected psychological works: In 2 vol. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ., 385 p. (In Russ.)
8. Maksimov, A. V., 2006. Prevalence, clinical picture and prevention of mental disorders in areas with different ecological state (evidence from the city of Lipetsk). Cand. Sci. (Med.). Moscow, 221 p. (In Russ.)
9. Mahnach, A. V., 2016. Resilience of man and family: socio-psychological paradigm. Moscow: "Institute of Psychology of RAS" Publ., 459 p. (In Russ.)
10. Mahnach, A. V., Laktionova, A. I., 2013. Personal and behavioral characteristics of adolescents as a factor of their resilience and social adaptation. Psychological journal, vol. 34, 5, pp. 69–84. (In Russ.)
11. Nesterova, A. A., 2016. Socio-psychological approach to understanding the construct "personality resilience". Human resilience: individual, professional and social aspects. ed. by A. V. Mahnach, L. G. Dikaya. Moscow: "Institute of psychology of RAS" Publ., pp. 49–59. (In Russ.)
12. Nikandrov, V. V., 2003. Experimental psychology: Manual. St. Petersburg: Rech Publ., 480 p. (In Russ.)
13. Rilskaya, Ye. A., 2016. Resilience as a potential of the integrity of man and his being: an integrative approach. Human resilience: individual, professional and social aspects. ed. by A. V. Mahnach, L. G. Dikaya. Moscow: "Institute of Psychology of RAS" Publ., pp. 75–85. (In Russ.)
14. Rilskaya, Ye. A., 2014. Psychology of human resilience. Dr. Sci. (Psychol.). Yaroslavl, 446 p. (In Russ.)
15. Yasvin, V. A., 2000. Psychology of attitude toward nature. Moscow: Smisl Publ., 456 p. (In Russ.)

Submitted 24.08.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1805.17

УДК 371+37.0

Дубских Вероника Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, Академия социального управления, dubskih_va@asou-mo.ru, ORCID 0000-0003-2094-2591, Москва

Дубских Дмитрий Владимирович

Аспирант, Академия социального управления, dvdubskih@yandex.ru ORCID 0000-0002-3371-9922, Москва

Симакова Татьяна Петровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательного менеджмента, Академия социального управления, Simakova_TP@asou-mo.ru, ORCID 0000-0002-4364-9606, Москва

ВВЕДЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС ОО В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ САМООЦЕНКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье проанализированы результаты анкетирования руководителей общеобразовательных организаций Московской области в 2015 и 2017 гг., целью которого было исследование динамики самооценки ими процесса введения и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС ОО) в собственной деятельности. Анкетирование проводилось путём интернет-опроса и собеседования. Предметом исследования были условия, созданные для модернизации образовательного процесса согласно требованиям ФГОС ОО, и затруднения, которые испытывали образовательные организации в их реализации. Руководителям было предложено для анализа 10 позиций-характеристик процесса введения ФГОС ОО. Также в анкету включен открытый вопрос для формулировки предложений по мерам, направленным на преодоление связанных с этим затруднений. В результате было обнаружено смещение акцента с базовых условий, без которых невозможен запуск деятельности (материально-технические, кадровые, нормативно-правовые), к условиям, обеспечивающим методическое сопровождение данной деятельности. Это говорит о всё более глубоком понимании руководителями образовательных организаций изменений и проблем, существующих непосредственно в образовательном процессе.

Ключевые слова: Московская область, руководители общеобразовательных организаций, условия введения ФГОС ОО, затруднения в реализации, результаты самооценки.

Постановка проблемы. Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов в деятельность образовательных учреждений сегодня является серьезной практической задачей руководителей и педагогических работников. В то же время это и научно-методическая, и исследовательская задача, т. к. введение ФГОС – глобальный системный эксперимент, требующий учета и анализа раз-

нообразных ресурсов и условий, педагогического и управленческого потенциала, технологической составляющей и других аспектов. Роль руководителя образовательного учреждения в этой ситуации трудно переоценить. От его позиции, видения ситуации (оперативного и стратегического), управленческой компетентности во многом зависит успешность решения стоящих перед учреждением задач.

В настоящее время, как известно, завершается введение в обязательном порядке ФГОС основного общего образования: в 2018/19 учебном году обязательным будет введение ФГОС в восьмых, а в следующем – в девятых классах российских школ. В этот период очень важно увидеть динамику данного процесса, выявить перспективные линии для перехода учреждений в режим функционирования согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Базой настоящего эмпирического исследования являются общеобразовательные учреждения Московской области – ресурсные центры введения ФГОС ОО. Организатор исследования – Научно-методический центр содержания образования (далее – Центр) ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (далее – АСОУ) как региональный оператор введения ФГОС ОО в регионе.

Исследование: методы, этапы, результаты. В связи с тем что целью исследования было выявление динамики самооценки руководителями процесса введения и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС ОО) в собственной деятельности, в качестве методов были выбраны анкетирование, количественный и качественный анализ данных [4]. Анкетирование проводилось путём интернет-опроса и собеседования. В ходе исследования руководителям общеобразовательных организаций было предложено осуществить самооценку хода реализации ФГОС ОО по параметрам, содержащимся в вопросах анкеты [1]. Предметом исследования были условия, созданные для модернизации образовательного процесса согласно требованиям ФГОС ОО, и затруднения, которые испытывали образовательные организации в их реализации. В настоящее время проведены два диагностических среза: в декабре 2015 г. и декабре 2017 г. В 2015 г. анкета содержала 11

позиций-вопросов, приведенных ниже.

1. Разработана и утверждена основная образовательная программа (далее – ООП) начального и основного общего образования (далее – НОО и ОО) образовательного учреждения.

2. Нормативная база образовательного учреждения приведена в соответствие с требованиями ФГОС.

3. Приведены в соответствие с требованиями ФГОС НОО [3] и ОО [4] и новыми квалификационными характеристиками должностные инструкции работников образовательного учреждения.

4. Разработаны локальные акты, регламентирующие установление заработной платы работников образовательного учреждения, в том числе стимулирующих надбавок и доплат, порядка и размеров премирования.

5. Заключены дополнительные соглашения к трудовому договору с педагогическими работниками.

6. Определен список учебников и учебных пособий, используемых в образовательном процессе в соответствии с ФГОС НОО и ОО.

7. Определена оптимальная для реализации модель организации образовательного процесса, обеспечивающая организацию внеурочной деятельности обучающихся.

8. Разработан и реализуется план методической работы, обеспечивающей сопровождение введения ФГОС.

9. Осуществлено повышение квалификации всех педагогических работников, приступивших к реализации образовательных программ НОО и ОО, разработанных в соответствии с ФГОС ОО.

10. Обеспечены кадровые, финансовые, материально-технические и иные условия реализации основной образовательной программы НОО и ОО в соответствии с требованиями ФГОС.

11. Ваши предложения по мерам, направленным на преодоление затруднений, связанных с введением федеральных государственных образовательных стандартов:

вставьте свой текст ответа [1].

На первые 10 вопросов анкеты руководителям общеобразовательных организаций были предложены следующие варианты ответов:

- а) испытываем значительные затруднения, нуждаемся в научно-методической поддержке;
- б) затруднения есть, но они преодолимы самостоятельно;
- в) затруднений не испытываем, но остаются некоторые вопросы;
- г) затруднений нет [1].

Последний, одиннадцатый, вопрос анкеты был открытым и подразумевал свободные ответы респондентов.

Формулировки вопросов анкеты в 2017 г. остались прежними, за исключением 5-го

вопроса, новая формулировка которого выглядела следующим образом: «В практику управления организацией внедрено заключение эффективных контрактов с педагогическими работниками».

Подробный анализ ответов руководителей общеобразовательных организаций на вопросы анкеты в 2015 г. был представлен нами в предыдущей публикации [1]. В настоящей статье мы представили динамику результатов анкетирования, выявленную на основе сравнительного анализа материалов 2015 и 2017 гг.

На диаграмме (см. рис. 1) показано общее распределение вариантов ответов на первые 10 вопросов по уровням затруднения в реализации элементов внедрения ФГОС в 2015 и 2017 гг.

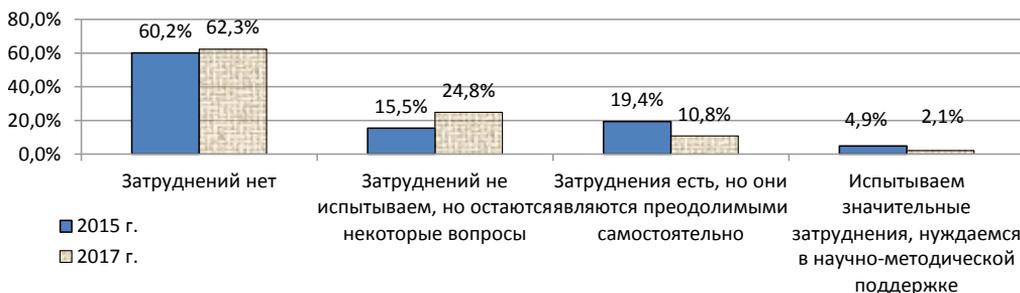


Рис. 1. Распределение ответов по уровням затруднения в реализации элементов внедрения ФГОС

Исходя из диаграммы, можно сделать вывод о том, что спустя два года доля респондентов, указывающих на наличие затруднений в организации работы школы в соответствии с ФГОС в целом, значительно сократилась (с 24,3 % до 12,9 %). При этом также уменьшилось количество руководителей, нуждающихся в научно-методической поддержке (от 4,9 % до 2,1 %).

Существеннее других выросли показатели, характеризующиеся индикатором «затруднений не испытываем, но остаются некоторые вопросы». Можно сделать

вывод, что растет количество руководителей общеобразовательных организаций, которые перешли от восприятия процесса введения ФГОС как общего затруднения – к решению конкретных вопросов. Есть понимание ситуации, возможностей и ограничений, есть представление о том, что необходимо сделать для ее коррекции.

Развернутое распределение вариантов ответов руководителей общеобразовательных организаций при оценке реализации конкретных элементов введения ФГОС представлены в таблице 1.

Распределение ответов респондентов в 2015 г. и 2017 г.

Вопрос	Вариант ответа			
	Испытаем значительные затруднения, нуждаемся в научно-методической поддержке, %	Затруднения есть, но они преодолимы самостоятельно, %	Затруднений не испытываем, но остаются некоторые вопросы, %	Затруднений нет, %
1. Разработана и утверждена ООП НОО и ООО				
2015 г.	3,9	24,2	36,9	33,0
2017 г.	0	12,8	38,5	48,6
2. Нормативная база образовательного учреждения приведена в соответствие с требованиями ФГОС				
2015 г.	3,9	26,2	36,9	33,0
2017 г.	2,0	11,5	33,1	53,4
3. Приведены в соответствие с требованиями ФГОС ОО и новыми квалификационными характеристиками должностные инструкции работников образовательных организаций				
2015 г.	1,0	21,4	27,2	50,5
2017 г.	0,7	12,8	19,6	66,9
4. Разработаны локальные акты, регламентирующие установление заработной платы работников образовательных организаций, в т. ч. стимулирующих надбавок и доплат, порядка и размеров премирования в соответствии с НСОТ				
2015 г.	3,9	9,7	27,2	59,2
2017 г.	1,4	8,8	21,6	68,2
5. Заключены дополнительные соглашения к трудовому договору с педагогическими работниками (2015) / В практику управления внедрено заключение эффективных контрактов с педагогическими работниками (2017)				
2015 г.	0	12,6	18,4	68,9
2017 г.	7,4	8,8	23,6	60,1
6. Определен список учебников и учебных пособий, используемых в образовательном процессе в соответствии с ФГОС				
2015 г.	1,0	1,9	17,5	79,6
2017 г.	0,7	1,4	10,1	87,8
7. Определена оптимальная для реализации модель организации образовательного процесса, обеспечивающая организацию внеурочной деятельности обучающихся				
2015 г.	7,8	20,4	30,1	41,7
2017 г.	4,7	14,9	31,8	48,6
8. Разработан и реализуется план методической работы, обеспечивающей сопровождение введения ФГОС				
2015 г.	1,0	18,4	21,4	59,2
2017 г.	1,4	12,2	22,3	64,2
9. Осуществлено повышение квалификации всех педагогических работников, приступивших к реализации ООП НОО и ООО, разработанных в соответствии с ФГОС				
2015 г.	4,9	19,4	15,5	60,2
2017 г.	0	4,7	7,4	87,8
10. Обеспечены кадровые, финансовые, материально-технические и иные условия реализации ООП НОО и ООО в соответствии с требованиями ФГОС				
2015 г.	7,8	22,3	38,8	31,1
2017 г.	2,7	19,6	39,2	38,5

Как видно из таблицы 1, доля руководителей, испытывающих значительные затруднения в реализации ФГОС ОО, снизилась в разной степени по всем показателям (максимум – по первому и девятому вопросам – затруднения полностью устранены; минимум – по третьему и шестому вопросам). Конечно, этот результат нельзя считать объективным и утверждать, что по вопросам, отмеченным респондентами, помощь не требуется. Так, экспертная оценка ООП образовательных организаций подтверждает необходимость внешнего сопровождения процесса коррекции разработанных программ. Также повышение квалификации педагогических работников не всегда свидетельствует о реальном повышении их компетентности. Кроме того,

руководители школ, определившихся с УМК (вопрос 6), отмечают, что их использование не всегда приводит к достижению планируемых результатов ООП.

Несколько отличаются от общей картины результатов анкетирования распределение ответов руководителей школ на пятый и восьмой вопросы анкеты. Рассмотрим их последовательно.

Из рисунка 2, где мы представили в виде диаграммы динамику оценки руководителями затруднений в пятом вопросе, видно, что доля руководителей, испытывающих затруднения, существенно выросла. Это связано с существенными поправками, внесенными в нормативное регулирование трудовых отношений.



Рис. 2. Распределение ответов по уровням затруднений в разработке документов, регламентирующих трудовые отношения в образовательных организациях

По восьмому вопросу также есть свои особенности в динамике ответов руководителей: с одной стороны, присутствует небольшая положительная динамика доли респондентов, указывающих на отсутствие затруднений, с другой стороны, несколько увеличилось число респондентов, испытывающих потребность в научно-методической поддержке, и уменьшилось число респондентов, готовых справиться

самостоятельно (рис. 3).

Полученные результаты, а также собеседование с руководителями школ позволяют сделать ряд предположений. С одной стороны, в основном формальные признаки обеспечения методической работы (документация, структура деятельности и т. д.) уже не вызывают затруднений. С другой стороны, смена акцента с формальных требований к методической деятельности

на содержательные приводит к необходимости обновления её технологической составляющей. Таким образом, необходима дополнительная поддержка методической работы в школах со стороны системы повышения квалификации и муниципальных методических служб, выводящая педагогические коллективы на новый более качественный уровень реализации ФГОС ОО.

Также присутствует некоторая особен-

ность в ответах на 7-й вопрос анкеты, отражающих самооценку руководителями учреждений организации внеурочной деятельности обучающихся. Как видно из рисунка 4, сохраняется значительная доля образовательных учреждений, испытывающих затруднения. Это можно объяснить наличием большого количества нерешенных организационных и финансовых вопросов, связанных с осуществлением внеурочной деятельности.

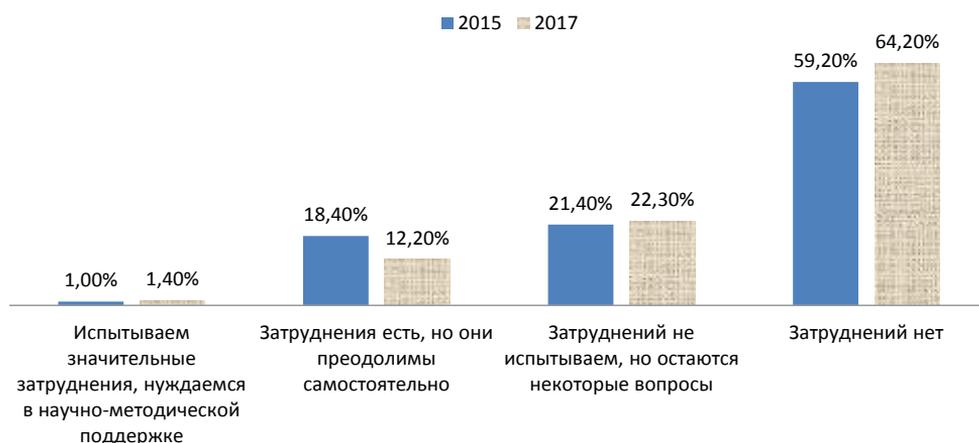


Рис. 3. Распределение ответов по уровням затруднений в методической работе, обеспечивающей сопровождение введения ФГОС

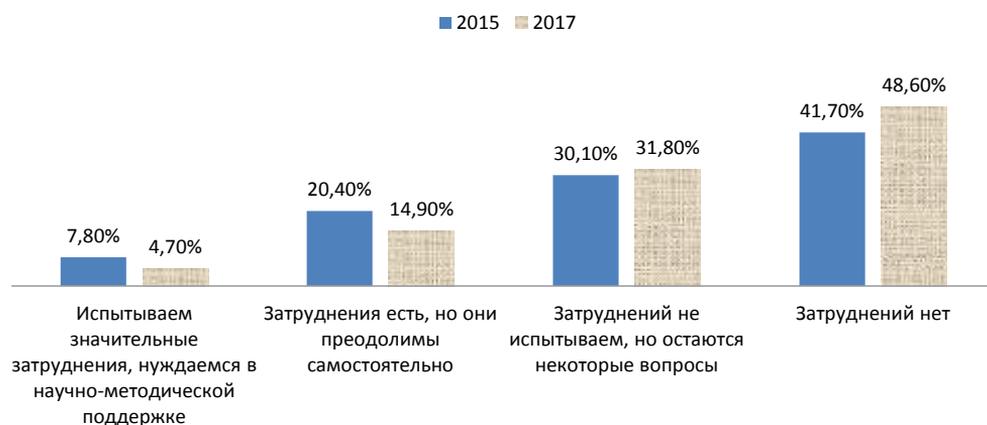


Рис. 4. Распределение ответов по уровням затруднений в организации внеурочной деятельности обучающихся

Доля респондентов, сообщающих об отсутствии затруднений в обеспечении всего комплекса условий реализации ФГОС (вопрос 10), выросла на 7,8 %. Несмотря на положительную динамику, количество вопросов, возникающих при этом, не уменьшилось, даже немного возросло. Это, с нашей точки зрения, может означать, что не до конца отработаны механизмы реализации условий и в конкретных ситуациях остаются вопросы.

Далее мы рассматриваем ответы руководителей на открытый вопрос анкеты (вопрос 11).

Следует сразу же отметить, что и в 2015, и в 2017 гг. не все респонденты смогли сформулировать ответы на данный вопрос в виде предложений. Значительная часть ответов на этот вопрос носит характер претензий, и даже жалоб, например: «не хватает методической поддержки...» и т. п.

В вопросах материально-технического обеспечения образовательного процесса руководители чаще всего жалуются на нехватку и необорудованность помещений для урочной и, особенно, внеурочной деятельности учащихся (спортивные залы, мастерские, лаборатории, компьютерные классы).

В ответах руководителей учреждений часто звучит проблема неукomплектованности школ как учителями отдельных учебных дисциплин, так и педагогическим персоналом для осуществления внеурочной деятельности, осуществления психологического и коррекционного сопровождения образовательного процесса. Также высказываются предложения типа: «Более основательная подготовка молодых специалистов в вузах. Приходят в школы неподготовленные»; «Необходима организация массового обучения работников образования по всему комплексу вопросов, связанных с введением ФГОС». Это подтверждает необходимость в дополнение к проведённым в массовом порядке курсам повышения квалификации использование

практико-ориентированных форм методического сопровождения для разных категорий педагогических работников.

В 2015 г. наиболее часто звучали претензии, связанные с отсутствием конкретных практических руководств по оценке уровня достижения метапредметных образовательных результатов. Предлагалось предоставить учителям готовые, научно обоснованные разработки контрольно-измерительных материалов. Теперь аналогичная ситуация возникла с методикой оценки этих результатов. Другим обозначенным затруднением методического характера является недостаточность программ и конкретных разработок по организации внеурочной деятельности.

Там, где возможно, такого рода претензии были переформулированы как предложения, например: «организовать дополнительную методическую поддержку по вопросам...». Тем не менее большинство ответов респондентов не содержат конкретных предложений.

Нельзя не отметить, что при ответе на открытый вопрос анкеты в 2015 г. 14,8 % респондентов вместо предложений по мерам преодоления затруднений указали на их отсутствие, а в 2017 г. так же ответили уже 46,7 % опрошенных. В связи с тем что не все респонденты ответили на открытый вопрос, за 100 % был взят массив ответов, которые содержали такую информацию. Результаты анализа представлены в таблице 2.

Сравнивая тематику предложений в 2015 и 2017 гг., можно увидеть, что во втором из них нет предложений по следующим темам: «Сохранение здоровья участников образовательного процесса» и «Финансовое обеспечение процесса реализации ФГОС ОО». «Исчезновение» финансовой темы является условностью, поскольку она определенно присутствует почти во всех других темах. А проблема сохранения здоровья, вероятно, решается на уровне учреждения. Появление предложений по теме дидактического обеспе-

чения подтверждает проблему, связанную с реализацией имеющихся УМК, что отражено в ответах на шестой вопрос. Ещё одним изменением в общей картине данных является появление предложений по теме «внеурочная деятельность».

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на открытый вопрос анкеты, %

№ п/п	Темы предложений	2015 г.	2017 г.
1	Материально-техническое обеспечение образовательной деятельности общеобразовательного учреждения	32,95	31,82
2	Кадровое обеспечение образовательной деятельности общеобразовательного учреждения	26,15	23,86
3	Методическое обеспечение образовательного процесса	19,82	23,86
4	Нормативно-правовое обеспечение деятельности общеобразовательного учреждения	8,99	6,82
5	Организация образовательной деятельности общеобразовательного учреждения	7,95	5,68
6	Финансовое обеспечение процесса реализации ФГОС ООО	2,42	–
7	Сохранение здоровья участников образовательного процесса	1,73	–
8	Внеурочная деятельность	–	2,42
9	Дидактическое обеспечение	–	1,82

Кроме того, из приведённой выше таблицы 2 видно, что рейтинг общих тем высказываний респондентов не изменился, но в распределении ответов руководителей общеобразовательных учреждений произошло некоторое снижение количества высказываний, отнесённых нами к следующим группам:

– кадровое обеспечение образовательной деятельности общеобразовательного учреждения (–2,29 %);

– нормативно-правовое обеспечение деятельности общеобразовательного учреждения (–2,17 %);

– материально-техническое обеспечение образовательной деятельности общеобразовательного учреждения (–1,13 %).

При этом наблюдается увеличение присутствия в предложениях респондентов темы «методическое обеспечение образовательного процесса» (+4,04 %).

Таким образом, произошло смещение акцента в сторону методического обеспечения достижения образовательных

результатов. При этом анализ результатов анкетирования показал, что значительная часть руководителей образовательных организаций ориентируются главным образом на методическое обеспечение со стороны внешних субъектов (учреждений дополнительного профессионального образования), в то время как методическая работа включает в себя также муниципальный и школьный уровни, более мобильные и близкие к практике.

Заключение. На наш взгляд, результаты данного исследования могут послужить основой для формирования комплексной программы поддержки процесса внедрения и реализации ФГОС общего образования. При этом важной составляющей программы должна стать работа по обеспечению понимания руководителями и педагогическими работниками образовательных учреждений инновационного характера новых образовательных стандартов. Иначе велика вероятность редукции задач развития образовательных организаций до

способов привычного функционирования в рамках уже освоенных ранее норм осуществления образовательного процесса [1].

Продолжение исследования по оценке процесса введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов в общеобразовательных организациях возможно в двух направлениях:

во-первых, экстраполяция исследования на уровень среднего общего образования (продолжающееся введение ФГОС СОО в опережающем режиме); во-вторых, анализ факторов качества образовательного процесса и образовательных результатов с позиции руководителей образовательных организаций.

Библиографический список

1. Дубских В. А. О результатах исследования процесса реализации ФГОС ОО общеобразовательными организациями Московской области // Известия АСОУ. Научный ежегодник. – 2016. – № 4. – С. 39–56.

2. Лучшие практики введения и реализации ФГОС общего образования: сборник статей Межрегиональной научно-практической конференции / под ред. И. В. Муштавинской, О. Н. Крыловой, О. Б. Даутовой. – СПб.: СПБАППО, 2015. – 205 с. (Федеральный государственный образовательный стандарт).

3. Приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] // Сайт «Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации». – 2018. – 9 апреля. – URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06102009-n-373/> (дата обращения: 25.06.2018).

4. Приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Сайт «Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации». – 2018. – 9 апреля. – URL: <http://legalacts.ru/doc/>

prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/ (дата обращения: 25.06.2018).

5. Руденко Л. Д. Современные методы социологических исследований: учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 120 с.

6. Солдатов В. Ф., Фирсов В. А. Кластерная модель оценки состояния образовательных систем Московской области. – М.: АСОУ, 2011. – 68 с.

7. Шкляева Н. А. Проблемы определения компетентности руководителя муниципального образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-opredeleniya-kompetentnosti-rukovoditelya-munitsipalnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 05.05.2018).

8. *Research Methods Handbook*. Introductory guide to research methods for social research [Электронный ресурс]. – URL: <https://cles.org.uk/wp-content/uploads/2011/01/Research-Methods-Handbook.pdf> (дата обращения: 21.04.2018).

9. *Social research methods*. Study material sociology [Электронный ресурс]. – Calicut University P. O., Malappuram, Kerala, India. – 2011. – P. 32–40. – URL: <http://www.universityofcalicut.info/syl/BASociologyIV.pdf> (дата обращения: 21.04.2018).

Поступила в редакцию 21.08.2018

Dubskih Veronika Anatolyevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Academy of Public Administration, Dubskih_VA@asou-mo.ru, ORCID 0000-0003-2094-2591, Moscow

Dubskih Dmitrij Vladimirovich

Postgraduate of the chair, Academy of Public Administration, dvubskih@yandex.ru, ORCID 0000-0002-3371-9922, Moscow

Simakova Tatiana Petrovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the chair, Academy of Public Administration, simakova_tp@asou-mo.ru, ORCID 0000-0002-4364-9606, Moscow

**THE INTRODUCTION AND IMPLEMENTATION
OF GEF OO IN MOSCOW REGION: THE RESULTS OF SELF-
ASSESSMENT FOR THE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Abstract. This article contains the analysis of results of questioning of heads of the general education organizations of the Moscow region in 2015 and 2017 which purpose was a research of dynamics of a self-assessment them process of introduction and implementation of the federal state educational standard of the general education (GEF OO) in own activity. Questionnaire survey has been carried out by means of Internet-poll and an interview. The conditions created for modernization of educational process according to requirements of GEF OO, and difficulty which were experienced by the educational organizations in their realization were an object of research. It was offered to heads for the analysis of 10 positions – characteristics of process of introduction of GEF OO. Also the questionnaire has included an open question for the wording of offers concerning the measures directed to overcoming difficulties related. Accent shift from basic conditions without which activity start is impossible, (material, personnel, legislative) – to the conditions providing methodical maintenance of this activity was as a result revealed. It says about more and more deep understanding heads of the educational organizations of the changes and problems existing directly in educational process.

Keywords: Moscow region; heads of the general education organizations; conditions of introduction of GEF OO; difficulties in realization; results of a self-assessment.

References

1. Dubsky, V. A., Dubsky, D. V., Simakova, T. P., 2016. A study of the process of implementation of education standards educational institutions of the Moscow region. Proceedings of asou. Scientific Yearbook, 4, pp. 39–56. (In Russ.)
2. Mushtavinskaya I. V., Krilova O. N., Dautova O. B., ed., 2015. Best practices of introduction and implementation of the GEF of General education: collection of articles of Interregional scientific and practical conference. St. Petersburg: SPbAPPO Publ., 205 p. (Federal State Education Standard) (In Russ.)
3. Order of the Ministry of education and science of October 6, 2009 № 373 “On approval and implementation of the Federal state educational standard of primary education”. Website “Laws, codes and regulations of the Russian Federation”. 2018. April 9 [online]. Available at: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06102009-n-373/> (accessed 25.06.2018). (In Russ.)
4. Order of the Ministry of education and science of December 17, 2010 № 1897 “On approval of the Federal state educational standard of basic General education”. 2018. April 9 [online]. Available at: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/> (accessed 25.06.2018). (In Russ.)
5. Rudenko, L. D., 2012. Modern methods of sociological research: textbook. Yaroslavl: Yaroslavl State University Publ., 120 p. (In Russ.)
6. Soldatov, V. F., Firsov, V. A., 2011. Cluster model assessment of educational systems in

Moscow region. Moscow: ASOU Publ., 68 p. (In Russ.)

7. Shklyaeva, N. Determination of the competence of the head of the municipal educational institution. Management of economic systems: electronic scientific journal [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-opredeleniya-kompetentnosti-rukovoditelya-munitsipalnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (accessed 05.05.2018). (In Russ.)

8. Research Methods Handbook. Introductory guide to research methods for social research, pp. 35–58 [online]. Available at: <https://cles.org.uk/wp-content/uploads/2011/01/Research-Methods-Handbook.pdf> (accessed: 21.04.2018).

9. Social research methods. Study material sociology. Calicut University P.O., Malappuram, Kerala, India. 2011, pp. 32–40 [online]. Available at: <http://www.universityofcalicut.info/syl/BASociologyIV.pdf> (accessed 21.04.2018).

Submitted 21.08.2018

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. 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.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. 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.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 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 текста составляет до 20 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- 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.

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. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, 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.

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. Библиографический список на русском языке 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) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. 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 Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекгией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекгий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлекгии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. 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.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1 до 1,5 месяца, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлегией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

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@nspsu.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID, 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. | 3. |
| 2. | 4. |

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID, Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID, 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. | 3. |
| 2. | 4. |

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

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. *Аbeleва 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.* Социоллингвистика. 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. – 2-е изд., 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.* Психоллингвистика: 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. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / 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 аккумуляции // 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. *Войсунский 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. *Школова 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 [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

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: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., 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), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, 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. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.).

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (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 pedagogicheskiy 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 _____
Учёная степень _____
Учёное звание _____
Тема статьи _____
Ранее публиковались в журнале _____ да (год) _____ нет
Была подписка на журнал _____ да (год) _____ нет
Ваш h-index _____
ORCID (<https://orcid.org/register>) _____
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

5/2018

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 16,5. Уч.-изд. л. 15,0.

Подписан в печать: 27.10.2018 г. Тираж 600 экз. Заказ № 81.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28