

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

3/2016

**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
Р. И. Айзман, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. Н. Дахин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Н. Я. Болшуннова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск
И. П. Матханова, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

Ю. В. Койнова-Цёлльнер, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)

А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)

М. Лейно, Ph. D, профессор (Эстония)

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

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

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

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

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

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Москва

В. Я. Синенко, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

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

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

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

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

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

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

A. K. 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)

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

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

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

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

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

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

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Moscow

V. Ya. Sinenko, Academician RAE, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

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

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», 2016

© Сибирский педагогический журнал, 2016

Founder: FSBE 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

© FSBE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2016

© Siberian Pedagogical Journal, 2016

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.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Дулатова З. А., Лапшина Е. С.** О развитии логического мышления учащихся средствами математики 7
- Лазарева И. Н.** Герменевтический метод в обучении сложной коммуникации на занятиях по иностранному языку 13
- Сотникова С. А.** Формирование языковой компетенции с использованием песни на уроках французского языка 18
- Пятков А. С.** Педагогические основы формирования демократической культуры в детских общественных организациях 24

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Ведерникова Л. В.** Инновационное развитие научной деятельности педагогического вуза в рамках интеграции с университетом 31
- Скибицкий Э. Г., Перфилова А. В.** Формирование дискуссионной компетенции у студентов технического вуза 38
- Егорова И. С., Михалкина Е. А.** Экспертная оценка как один из способов диагностики уровня сформированности креативной компетенции бакалавров педагогического образования в процессе изучения математических дисциплин 45
- Степаненко Л. В.** Традиционные и информационно-коммуникативные формы обучения в современной российской высшей школе 50
- Ожгибесова Н. Ю., Бабич О. А., Сизова Л. В.** Формирование компетенции межкультурного профессионального общения на иностранном языке в магистратуре естественнонаучных направлений 55
- Вилкова А. В.** К вопросу о педагогических условиях риторического совершенствования сотрудников органов внутренних дел в процессе обучения на курсах повышения квалификации 59
- Беляков А. А.** Военно-профессиональная подготовка будущего офицера: от методики к технологической культуре 65

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Dulatova Z. A., Lapshina E. S.** About the Development of Logical Thinking of Students Means of Mathematics 7
- Lazareva I. N.** Hermeneutic Pedagogy for Teaching Complex Communication in the Foreign Language Classroom 13
- Sotnicova S. A.** The Development of the Language Competence with Using Songs in French Lessons 18
- Pyatkov A. S.** Pedagogical Grounds to Forming Democratic Culture in Children's Public Organizations 24

VOCATIONAL TRAINING

- Vedernikova L. V.** Innovative Development of Research Activity at a Teachers Training higher Educational Institution in the Context of Integration with a University 31
- Skibitskiy E. G., Perfilova A. V.** Discussion Competence Forming of Technical University Students 38
- Egorova I. S., Mikhalkina E. A.** Expert Evaluation as one of Ways of Diagnostics of level of Formation of Creative Competence the Bachelors of Pedagogical Education in the Process of Studying Mathematical Disciplines 45
- Stepanenko L. V.** Traditional and Information-kommunicational form of the Education in the Modern high School in Russia 50
- Ozhgibesova N. Yu., Babich O. A., Sizova L. V.** Formation of Cross-Cultural Professional Communication Competence in Foreign Language in the Master Course of Science 55
- Vilkova A. V.** To the Guestion of Pedagogical Conditions of Rhetorical Improvement of Employees of Internal Affairs Bodies in the Process of Study on Training Courses 59
- Beliakov A. A.** Metodics and Technology Military Educations 65

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Цигулева О. В., Волкова А. А., Малкова И. Ю. Модели развития образования ведущих стран мира в контексте формирования человеческого капитала (на примере США и Австралии)..... 69

Селиванова Н. Л., Якушкина М. С. Координация интересов традиционных и инновационных субъектов образовательного пространства стран содружества 76

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Попова О. С. Психологическое проектирование личности субъекта труда в условиях трансформации профессионального образования..... 85

Печин Ю. В. Исследования обиды в российской психологии: современное состояние и перспективы 93

Яковлева И. В., Федорова Н. К., Маргарян С. Л., Струкова С. А. Возможности интегративного метода исследования волевой саморегуляции студентов 98

Сизикова Т. Э., Стунжа Н. А. Методологический подход к моделированию системы психологических проблем для разных видов психологической помощи..... 107

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Дмитриев А. А., Тверская О. Н., Дмитриева С. А. О разработке психолого-педагогических технологий развития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в парадигме компетентностного подхода 114

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

Кизько А. П., Кизько Е. А. Критерий оптимальности развивающей физической нагрузки студентов..... 122

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства..... 129

Главное о воспитании детей..... 132

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Tsiguleva O. V., Volkova A. A., Malkova I. Y. Models of Education Development of the Leading Countries in the Context of Human Capital Formation (on Example of Usa and Australia)..... 69

Selivanova N. L., Yakushkina M. S. Coordination of Interests of Traditional and Innovation Subject of the Cis countries Educational Space..... 76

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Popova O. S. Psychological Personality Design Subject Labour in the Transformation of Professional Education..... 85

Pechin Y. V. Researches of Resentment in the Russian Psychology: Current State and Prospects 93

Yakovleva I. V., Fedorova N. K., Margaryan S. L., Strukova S. A. Integration Analysis Potentialities in Studying Volitional Self-Regulation of Students 98

Sizikova T. E., Stunzha N. A. Methodological Approaches for Modeling the System of Psychological Problems for Different Types of Psychological Assistance 107

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Dmitriev A. A., Tverskaya O. N., Dmitrieva S. A. On the Development of Psychological and Educational Development of Children and Adolescents with Technology and Disability in the Paradigm of Competency Approach..... 114

EDUCATION. HEALTH. SAFETY

Kizko A. P., Kizko E. A. The Criterion of Optimality of the Students' Physical activity..... 122

SCIENTIFIC LIFE

Modern Approaches in Psychological and Pedagogical Support of Childhood..... 129

Major Issues of Up-Bringing..... 132

УДК 372.016:51+37.0

Дулатова Зайнеп Асаналиевна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, dulatova@yandex.ru, Иркутск

Лапина Елена Сергеевна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, esl7828@gmail.com, Иркутск

О РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Развитие логического мышления учащихся определяется как важная задача обучения математике. Логические универсальные учебные действия характеризуются как одни из основных познавательных действий в стандартах второго поколения. Однако уровень логического мышления обучающихся остается достаточно низким. В статье приводятся возможные причины низкого уровня развития логического мышления школьников на основе анализа психологических теорий развития мышления и процесса обучения математике в школе. Авторы предлагают различные пути к решению проблемы. Один из основных и наиболее реальных путей в современной ситуации – это самостоятельное обогащение учителем учебного материала, языка учебника посредством преобразования учебных заданий, изменения их логической структуры.

Ключевые слова: логическое мышление, школьное математическое образование.

Глубокая взаимосвязь математики и логики определяются как историей возникновения и развития, так и сложившимися в настоящее время предметами изучения этих наук [6; 8]. Эта взаимосвязь отражается и на процессах целенаправленного обучения математике и логике как самостоятельным дисциплинам, и на развитии математического мышления в процессе изучения логики и, наоборот, развитии логического мышления при обучении математике. С одной стороны, для освоения математических теорий необходим определенный уровень сформированности логического мышления. С другой стороны, строгая определенность и непротиворечивость изучаемых математических теорий делают математику эффективным инструментом для освоения логических конструкций. В связи с этим развитие логического мышления обучающихся декларируется как одна из основных задач математического образования [10].

Мы проводим занятия по математическим дисциплинам и формальной логике в вузе и школе. Понимание существования проблемы, рассматриваемой в нашей работе, возникло в первую очередь благодаря это-

му педагогическому опыту [4]. По нашим наблюдениям, у большей части школьников и студентов уровень владения логическими операциями достаточно низок. И те, и другие совершают в рассуждениях ошибки логического характера, затрудняются в формулировании определений, в классификации понятий, в определении структуры и истинностного значения суждений и т. д. При этом ошибки совершаются не только при оперировании абстрактными или мало знакомыми понятиями, но и при проведении логических операций с привычными и понятными объектами. Естественно, возникает вопрос: «Почему школьное математическое образование не выполняет одну из своих базовых задач?»

В своем фундаментальном труде «Речь и мышление ребенка» [9] Жан Пиаже описывает исследования степени сформированности логики ребенка в возрасте от 4 до 11–12 лет. В основу фактического материала исследований легли обширные статистические данные, включающие результаты прохождения детьми логических тестов и скрупулезно зафиксированные детские разговоры между собой в свободной обстановке. Анализ на-

блюдений привел Ж. Пиаже к выделению центральной особенности детского мышления – эгоцентризма. Эгоцентризм мышления ребенка выражается в том, что он является как бы центром координат в его восприятии внешнего мира. Эгоцентризм – это не эгоизм, это неотделение мира от себя, как от субъекта. Эгоцентризм мысли, по мнению Ж. Пиаже, обуславливает такие особенности детского мышления, как синкретизм, непонимание логических отношений и операций, трудности в осознании мыслительной деятельности. Эгоцентризм мышления уменьшается при взрослении. К 11–12 годам у ребенка закладывается фундамент для овладения формально-логическими операциями.

Исследования Ж. Пиаже стали классикой мировой психологии. Отдельные положения его теории были оспорены и переосмыслены, в том числе и им самим [2; 5; 9; 11; 12]. Тем не менее приведенные им примеры детской логики и их анализ вызовут несомненный интерес у специалистов из сферы математического образования, настолько живо они перекликаются с опытом работы с детьми абсолютно разных возрастных групп.

Не претендуя на теоретическую строгость, руководствуясь лишь опытом, можно сказать, что у части детей, действительно, к 11–12 годам происходит скачок в способности к освоению формальных и абстрактных конструкций, а часть остается на качественно прежнем уровне.

Приведем несколько примеров. Ж. Пиаже пишет, что дети до 8 лет не умеют давать определения. Либо они дают определение посредством непосредственного показа: «Стол ... это стол», либо дают функциональное описание. «Что такое вилка?» – «Это, чтобы кушать»; «Что такое мама?» – «Это, чтобы готовить обед» [9]. Как знакомо учителям и преподавателям математики, что ученик не только испытывает затруднения с поиском родового понятия в тексте определения, но и не видит необходимости в грамотной формулировке. Определения геометрических понятий даются с помощью визуальных знаков, определения начинаются со слов: «Это (что?), когда...» и т. д. Здесь нужно упомянуть следующее. Л. С. Выготский сделал резонное замечание, что в экспериментах Ж. Пиаже перед детьми часто ставились вопросы, недоступные их опыту

[2]. К примеру, им задавался вопрос: «Почему Луна не падает на Землю?» Разумеется, дети, пока не готовы мыслить логично в этой сфере, давали путанные ответы. Естественно и в нашем случае предположить, что в математике мы получаем неясные определения попросту непонятных и неблизких детям понятий. Однако повторимся, что опыт преподавания формальной логики студентам показывает, что затруднения касаются не только математических и научных понятий.

Ребенок в возрасте до 7–8 лет не имеет потребности объяснения и логического обоснования своих мыслей, т. к. они приняты им за стопроцентную истину. Ж. Пиаже приводит многочисленные примеры примитивного спора между детьми, состоящего из полярных утверждений без какой-либо логической аргументации. Причину этого он видит так же в эгоцентризме и малой социализации мысли [9]. В младшем возрасте дети пока еще имеют привычку к тому, что родители стараются понять их даже самые неясные желания. У них нет насущной потребности в сообщении своего рассуждения. Трудности в изложении своих мыслей – нередкая черта как обучающегося, так и выпускника школы.

Ж. Пиаже видит источник преодоления эгоцентризма мышления в социализации. Впоследствии, анализируя свои опыты, он признавал, что уровень эгоцентризма детей в Доме малюток Института Ж.-Ж. Руссо (Женева), где дети просто играют друг с другом без особого внешнего вмешательства, оказывался выше, чем в советских и немецких детских садах, в которых организовано тесное социальное групповое общение детей [9]. Игра или другая совместная деятельность с другими детьми требует от ребенка умения объяснять свои мысли и желания, что способствует преодолению эгоцентризма мысли, развитию речи и мышления. Для детей дошкольного возраста основной вид социализации – это игра. Для детей старше 7 лет ведущим видом социализации является учебная деятельность. Большая часть жизни ребенка проходит в школе, хотя в настоящее время в борьбу за первенство со школой вступила виртуальная жизнь в компьютерных играх и социальных сетях. Но если посмотреть переписку на форумах, мы увидим, что общение в интернете требует от ребенка

минимального количества умственных усилий. Таким образом, деятельность, которая может вызвать развитие мышления ребенка, в основном все же проходит в школе.

Тем не менее, как отмечалось выше, многие учащиеся школы не имеют качественного продвижения в освоении логики. Можем ли мы выдвинуть гипотезу, что низкий (в среднем) уровень развития логического мышления школьника объясняется тем, что логические обоснования, доказательства, рассуждения во многом остаются невостребованными в обучении? И именно это оставляет логические способности школьника в пассивном состоянии?

Такая постановка вопроса, естественно, приводит нас к изучению школьных учебных пособий как основы для организации развития мышления обучающихся. И в первую очередь нас интересовали учебники по математике. Мы рассмотрели ряд школьных учебников по математике для 5–11-х классов, акцентируя внимание на представлении теоретического и задачного материала, направленного на освоение школьниками основ логической культуры. В каком-то смысле решение любой математической задачи, выполнение анализа текста по русскому языку, истории или по другому предмету способствует развитию логического мышления обучающегося. При этом многое зависит от учителя, от расставленных акцентов в диалоге с учениками. Нас интересовали задачи, сама логическая структура которых требует понимания основных логических понятий и операций, т. е. задачи, непосредственно направленные на освоение основ логики. Нами были выделены следующие типы таких математических задач¹.

Тип 1. Задачи на определение истинности простых (с одним субъектом и одним предикатом) общих и частных суждений.

Тип 2. Задачи на определение истинности сложных суждений, т. е. суждений, содержащих более одного субъекта или предиката.

Тип 3. Задачи, формулировка которых содержит неограниченные или ограниченные кванторы существования и всеобщности: «Существует какой-либо объект конкретного вида (из конкретного множества)» или

«Все объекты некоторого множества обладают определенным свойством».

Тип 4. Задачи, направленные на обучение обобщенным методам доказательства утверждений, таким как, например, метод доказательства от противного, метод полной индукции (полного перебора случаев).

При анализе особое внимание уделялось учебникам для 5-го класса, т. к. мышление ребенка этого возраста должно быть готово к освоению логических понятий и операций. В результате мы пришли к следующим выводам.

Задач типа 1 очень мало в учебниках для 5-го класса. Как правило, они представляют собой редкие упражнения, в которых требуется определить, верны ли указанные суждения (как правило, простые суждения, с одним субъектом и одним предикатом). При этом в ряде учебников используется ошибочная терминология. Истинные суждения называются «правильными» [7, с. 7]. Это неверно, правильной может быть синтаксическая конструкция. При такой интерпретации суждение «3 меньше 2» правильно, но ложно.

Задачи типов 2 и 3 практически отсутствуют. Исключение составляют учебники по математике для 5-го класса авторов Г. В. Дорофеева и Л. Г. Петерсон [3]. К примеру, задачи по теме «Дроби» в других учебниках носят исключительно вычислительный характер: «Выполните действия ...», «Решите уравнения ...», «Найдите значение выражения ...». В учебнике Г. В. Дорофеева, Л. Г. Петерсон, напротив, регулярно встречаются задания такого вида [3, с. 33].

Найди общие утверждения и утверждения о существовании. Докажи или опровергни их.

1. Существует правильная дробь со знаменателем 2.

2. Любая правильная дробь меньше любой неправильной.

3. Дробь сократима тогда и только тогда, когда ее числитель и знаменатель кратны 5.

При выполнении такого задания обучающийся, с одной стороны, учится пониманию и использованию кванторных слов и логических связок, а с другой стороны, систематизирует теоретические сведения по теме изучения, более глубоко анализирует ее содержание, учится пользоваться новой ма-

¹ Отметим, что к задачам мы относим также и теоремы из теоретической части учебника.

тематической терминологией. Подчеркнем, что содержание заданий доступно школьникам.

Что касается задач типа 4, они опять же либо не представлены совсем, либо в очень ограниченном количестве. Методика обучения обобщенным методам доказательства утверждений при обучении математике еще недостаточно проработана в российской педагогической школе. Учителя математики, вслед за учебниками математики, часто путают названия «метод подбора» (он же метод проб и ошибок, по-видимому) и «метод перебора». Метод проб и ошибок заключается в поиске ответа, или метода решения, основанного на интуитивных, не обязательно четко выраженных соображениях. Метод проб и ошибок может дать некое решение, но не гарантию отсутствия других решений. Метод перебора (метод полного перебора, метод полной индукции) предполагает перебор всех возможных случаев. Таким образом, не вполне ясна формулировка: «Решите уравнение методом проб и ошибок: 1) $x^3 + 12x = 63$; ...» [3, с. 111]. Метод проб и ошибок позволяет найти корень $x = 3$. Но доказать единственность этого корня (то есть действительно *решить уравнение*), пятиклассник может лишь опираясь на интуитивные соображения о возрастании и убывании функции. Нам представляется очень важным для формирования логической и математической культуры школьника даже в учебниках начальной школы использовать понятную для детей, но точную с логической и математической точки зрения терминологию. В рассмотренном задании более уместной считаем следующую формулировку: «Методом проб и ошибок найди хотя бы один из корней уравнения». Метод доказательства от противного применяется только в доказательстве геометрических теорем. Таким образом, школьники сталкиваются с ним только в 7-м классе в начале изучения геометрии.

В учебниках для старших классов количество задач рассматриваемых типов незначительно увеличивается. В профильных учебниках для 10–11-х классов задачи типа 1–4 встречаются намного чаще. Это объясняется тем, что в содержание учебников для классов с углубленным изучением математики в последнее время стали вводить элементы

теории чисел. В связи с недостатком адаптированных для средней школы дидактических материалов по этой теме в подборки заданий на делимость часто включаются задачи по теории чисел из школьных математических олимпиад. Это, безусловно, способствовало обогащению логических типов задач учебников по математике, но не решило обозначенной проблемы. Задачи интересующего нас вида по-прежнему встречаются нерегулярно, хаотично.

Итак, в общем охарактеризовать направленность содержания школьных учебников по математике на развитие логического мышления обучающихся можно следующим образом. Задачи специального вида, обучающие пониманию основных логических терминов, операций и законов, входят в основном в учебные пособия профильного уровня для старших классов. Для решения этих задач необходим хороший уровень математической подготовки. В то же время в наиболее используемых учебниках для 5–6-х классов задачи такого вида практически отсутствуют. Тем самым, во-первых, нарушается один из основных принципов дидактики. Обучение новой сложной логической теории происходит на новом сложном математическом материале. Во-вторых, математическое образование пяти- и семиклассников, находящихся в возрасте, когда ребенок готов к продвижению на новый качественный уровень в развитии логического мышления, не предоставляет для этого специальных возможностей.

В педагогической литературе намечены два пути к обучению школьников основам логики. Первый путь – обучение в рамках дополнительного образования (специализированного курса по выбору). В этом случае при ряде преимуществ изучение логики гарантируется только для заинтересованного меньшинства. Второй путь – рассмотрение логических конструкций на уроках математики – представляется нам более продуктивным и согласованным с целями школьного образования. Однако наш анализ показал, что содержание учебников по математике далеко не полностью соответствует задаче обучения логике. Как уже говорилось, одна из проблем – нехватка задач с разнообразной логической структурой. Опишем легкий реализуемый подход к построению необходимых заданий, сводящийся, фактически,

к переформулированию вопросов к стандартным заданиям из учебников. Это преобразование заданий учитель может осуществлять самостоятельно.

Для примера рассмотрим задания на решение уравнений и неравенств, являющиеся наиболее популярными в школьном курсе математики. Как правило, они имеют следующую формулировку: «Решите уравнение (неравенство)». При этом такие задания легко можно преобразовать в задания, требующие не только выполнения преобразования символьных выражений по определенным правилам, но и на построение, преобразование и оценку истинности простых и сложных суждений. Приведем примеры заданий, имеющих следующие формы:

- 1) задания на оценку истинностного значения простого общего суждения;
- 2) задания на оценку истинностного значения суждения существования;
- 3) задания на оценку истинностного значения сложного суждения, содержащего операции импликации (операция «если... то...») или эквиваленции (операция «...тогда и только тогда, когда...»), выраженные

различными словами и словосочетаниями;

- 4) задания на построение и оценку истинности обратного, противоположного и противоположно-обратного утверждений.

Пример 1. Верно ли, что каждое решение уравнения $f(x) = 0$ является решением неравенства $f(x) \leq 0$? Верно ли обратное утверждение?

Пример 2. Докажите, что если число ... является решением уравнения ..., то оно является и решением уравнения...

Пример 3. Верно ли, что для того, чтобы число ... являлось решением уравнения ... достаточно, чтобы оно было равно...?

Здесь вместо многоточий можно подставлять любые конкретные объекты указанного в задании типа. Это позволяет использовать такой подход к обучению в любом классе, по любому учебнику, любой теме. Задачи на оперирование логическими конструкциями помогут обучающемуся, с одной стороны, более глубоко и системно освоению математики, а с другой стороны, будут способствовать развитию его логического мышления.

Библиографический список

1. Виленкин Н. Я., Дуничев К. И., Столяр А. А. Современные основы школьного курса математики: пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2008. – 352 с.
3. Дорофеев Г. В., Петерсон Л. Г. Математика. 5 класс. Часть 2. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Ювента, 2011. – 240 с.
4. Дулатова З. А., Лапина Е. С. Развитие культуры трансляции способов познавательной деятельности у студентов педагогических вузов в процессе изучения методов индуктивных рассуждений // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 41–55.
5. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: учеб. пособие для студентов психол. специальностей и направлений / под ред. Л. Ф. Обухова, Г. В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2001. – 622 с.
6. Математическая энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. И. М. Виноградов. – М.: Советская энциклопедия, 1977–1985. – 2951 с.
7. Муравин Г. К., Муравина О. В. Математика. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2013. – 318 с.
8. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; председатель научно-ред. совета В. С. Степин. – 2-е изд., испр. и допол. – М.: Мысль, 2010. – Т. II. – 634 с.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Римис, 2008. – 416 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/> (дата обращения: 02.03.2016).
11. Byrnes J. P. Piaget's Cognitive-Developmental Theory // Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development. – 2008. – P. 543–552.
12. Langer Jonas, Melanie Killen. Piaget, Evolution and Development. – Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 1998. – 317 p.

Поступила в редакцию 18.01.2016

ABOUT THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF STUDENTS MEANS OF MATHEMATICS

Abstract. The development of logical thinking of students is defined as the important task of teaching mathematics. Logic universal educational actions are characterized as one of the basic cognitive actions in the standards of the second generation. However, the level of logical thinking of students remains fairly narrow. The authors point out the possible causes of the low level of development of logical thinking of students on the basis of the analysis of psychological theories of thinking and math learning process at school. One of the basic and most practical ways in the current situation – is enriching of the educational material, language tutorial (produced by the teacher) by converting the learning tasks and change in their logical structure.

Keywords: logical thinking, mathematical education school.

References

1. Vilenkin, N. Ya., Dunichev, K. I., Stolyar, A. A., 1980. *Sovremennye osnovy shkol'nogo kursa matematiki* [Modern bases of school mathematics]. Moscow: Prosveshchenie, 240 p. (in Russ.).
2. Vygotskij, L. S., 2008. *Myshlenie i rech'* [Thinking and speaking]. Moscow: Labirint, 352 p. (in Russ.).
3. Dorofeev, G. V., Peterson, L. G., 2011. *Matematika. 5 klass.* [Mathematics. Grade 5]. Moscow: Yuventa, 240 p.
4. Dulatova, Z. A., Lapshina, E. S., 2008. *Razvitiye kul'tury transljicii sposobov poznavatel'noj dejatel'nosti u studentov pedagogicheskikh vuzov v processe izuchenija metodov induktivnyh rassuzhdenij* [The development of translation culture of cognitive activity methods for students of teacher training universities in the process of study of the methods of inductive reasonings]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 10, pp. 41–45 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Obukhov, L. F., Burmenskaya, G. V., eds., 2001. *Zhan Piazhe: teorija, jeksperimenty, diskussii: ucheb. posobie dlja studentov psihol. special'nostej i napravlenij* [Jean Piaget: theory, experiments, discussions]. Moscow: Gardariki, 622 p. (in Russ.).
6. Vinogradov, I. M., ed., 1977–1985. *Matematicheskaja enciklopedija: v 5 t.* [Encyclopaedia of Mathematics: 5 t.]. Moscow: Sovetskaja e'nciklopedija, 2951 p. (in Russ.).
7. Muravin, G. K., Muravina, O. V., 2013. *Matematika. 5 kl.* [Mathematics. 5 grade]. Moscow: Drofa, 318 p. (in Russ.).
8. *Novaja filosofskaja jenciklopedija: v 4 t.* [New Encyclopedia of Philosophy: 4 t.]. Moscow: Mysl', 2010, T. II, 634 p. (in Russ.).
9. Piaje, J., 2008. *Rech' i myshlenie rebenka* [Speech and thinking of the child]. Moscow: Rimis, 416 p. (in Russ.).
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshhego obrazovaniya* [Federal state educational standard of secondary (full) general education] [online]. Available at: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/> (Accessed 02 March 2016) (in Russ.).
11. Byrnes, J. P., 2008. *Piaget's Cognitive-Developmental Theory.* *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, pp. 543–552.
12. Langer, Jonas, Melanie, Killen, 1998. *Piaget, Evolution and Development.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 317 p.

Submitted 18.01.2016

Лазарева Ирина Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного перевода, Дальневосточный федеральный университет, lazar_irina@mail.ru, Владивосток

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ СЛОЖНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Общая тенденция к открытому обществу ориентирует образование на воспитание личности, обладающей определенными качествами мышления. Актуальность статьи определяется содержанием области задач нового поколения профессиональной подготовки в аспекте воспитания культуры интеллектуальной рефлексии. Цель статьи – привлечь внимание специалистов-практиков к операциональной стороне формирования общекультурной базы знаний будущих профессионалов и представить вариант организации этого процесса. Подход, предлагаемый автором, центрирует внимание на формировании у студентов умения продуцировать вопросы высокого познавательного уровня – действенного инструмента эффективного речевого взаимодействия. Как итог практической реализации идей интерпретирующей парадигмы на занятиях по иностранному языку разработаны методические положения, раскрывающие специфику применения герменевтического метода в учебных дисциплинах социально-экономического и гуманитарного направлений.

Ключевые слова: высшие формы учебной деятельности, сложная коммуникация, интерпретирующая парадигма, вопросы высокого познавательного уровня, комбинированное обучение.

Сегодня перед педагогами стоит задача и ответственность создать условия обучения для развития у студентов компетенций, необходимых для успешной жизни в современном мире. Речь идет не просто об ином содержании обучения, а о новых подходах в образовании в контексте развивающихся тенденций к открытому обществу. Качественные преобразования школы связаны с усилением интеллектуально-образующей составляющей учебного процесса в ключе развития личностного потенциала обучаемого.

Ориентированная на студента педагогика означает обучение студентов полноценному участию в высших формах учебной деятельности с применением стратегий сложной коммуникации. Под высшими формами учебной деятельности мы подразумеваем учебные практики, которые воспроизводят ситуации, требующие применения интеллектуальной рефлексии, и ведут к расширению и углублению наличного пространства знания. Закон развития знания заключается в единстве его предметной и операциональной сторон [5]. Моделируемая смыслокоммуникация реализуется в различных формах интеллектуальной деятельности (диалог, интервью, диспут, обсуждение, сценирование и пр.), актуальная ценность которых проявляется в создании предпосылок изменения отдельного человека и всего общества.

Формирование культуры развития знаний и интеллектуальной рефлексии на занятиях предполагает полноценное участие студентов в обмене личностными фондами. И здесь проблема состоит в том, что психологическое содержание сложной коммуникации включает интеллектуальные умения высокого порядка, подразумевающие интенсивную мыслительную работу со стороны учащихся – процесс, которым весьма трудно управлять и еще сложнее контролировать. Вместе с тем эти умения как инструментальный рациональный мышления, значительно расширяющий возможности применения высших форм учебной деятельности, необходимо тренировать и укреплять. Таким образом, задача педагога – подготовить учащихся к сложной коммуникации, обучить их элементам, обеспечивающим ее реальную эффективность. Именно эта часть задачи представляет самую главную трудность, требующую критического рассмотрения, ввиду того, что в отечественной дидактике проблема целенаправленного обучения сложной коммуникации до последнего времени не осознавалась как самостоятельная, и педагогическая наука не могла дать практике достаточно обоснованные, действенные рекомендации.

В постмодернистский период, когда мир навсегда лишился гарантий стабиль-

ных, непреходящих законов [4], новый тип рациональности происходит из понятий многокультурности, вариативности, диалога, сомнения. Восприятие мира как некой реальности, в которой отсутствуют абсолютные истины, расставляет свои акценты в методических процедурах обогащения и углубления знаний о мире. Познающий разум стремится не столько объяснять, сколько интерпретировать явления окружающего мира.

В условиях нового варианта философии жизни *герменевтика* – техника интерпретации, постижения смысла диалогических отношений – приобретает значение методологической базы для гуманитарных наук (*концепция Дильтея*).

Центральная категория герменевтики – понимание. Понимание – сложный теоретический акт, благодаря которому мы объективно постигаем внутренние смысловые связи в бытии и деятельности [3]. В наше время эта продуктивная деятельность остается в зоне проблемных вопросов, т. к. диалектика понимания связана с процессом познания человеком окружающего мира и выявлением сущности процесса понимания.

Герменевтическая педагогика охватывает область вопросов, связанных с логикой понимания, особенностями организации этой познавательной процедуры, и предполагает новое измерение человека – Человек понимающий. Источник его интеллектуальной энергии – в исследовательском процессе, где объектом является многообразие проявлений жизни, нуждающихся в объяснении: анализ конкретных ситуаций практической жизни, рассмотрение вопросов социальной действительности, разъяснение проблем межкультурного характера. Одна из задач рассматриваемого направления – разработка смыслокоммуникации, построенной на высших формах понимания. Следуя философии Дильтея, к высшим формам понимания относятся акты понимания «целостной связности жизни» и внутреннего мира людей [1].

Внедрение герменевтического метода в педагогическую практику позволяет использовать его преимущества для обучения процедурам сложной коммуникации, основанной на мыслительных операциях высшей мыслительной деятельности. Герменевтический метод – это диалоговое обучение,

построенное на основе толкования текста путем использования новых смыслов через систему вопросов-ответов [2]. Мыслительная активность стимулируется вопросами, и смыслокоммуникация развивается благодаря эффективно сформулированным вопросам, инициирующим и направляющим ход мышления. Герменевтические вопросы помогут рассмотреть слагаемые смысла – определить авторскую позицию в высказывании, выявить скрытые связи и идеи, отделить главное от второстепенного – и тем самым научат добиваться глубокого понимания высказывания. Назначение герменевтического метода – в освоении учащимися техники работы с вопросами высокого познавательного уровня (уточняющие, аналитические, обобщающие и др.).

В ходе проведения диагностического исследования с целью оптимизации процесса обучения сложной коммуникации [8] нами было установлено, что студенты (ни первокурсники, ни более старших курсов) не умеют работать с вопросами высокого познавательного уровня. Противоречие усугубляется тем, что вопросы высокого порядка – это универсальный инструмент, критически важный при изучении любой академической дисциплины, и потому требует пристального внимания, особенно на этапе создания общекультурной базы у студентов начальных курсов, где отрабатывается механизм интеллектуальной рефлексии. Между тем специально этим умениям не учат, а сами собой они формируются крайне редко [7].

На базе кафедры профессионально-ориентированного перевода Школы региональных и международных исследований ДВФУ создан электронный спецкурс «Close Reading, Open-ended Questions», обучающий вопросной методике. Данный электронный курс реализуется в формате комбинированного подхода *blended learning* и выполняет функцию дистанционной поддержки для аудиторных занятий. В качестве программно-технического компонента использовалась платформа для организации дистанционных курсов Blackboard. Данная платформа имеет систему управления виртуальной образовательной средой, позволяет размещать большое количество материалов, осуществлять совместный доступ к ресурсам и материалам

студентов и преподавателей, организовывать дистанционную работу студентов, очное взаимодействие и эффективно использовать время, отведенное на изучение информационного блока и самоподготовку вопросов. Коммуникационный компонент реализуется за счет организации форумов, блогов и возможности вести электронную переписку.

Курс спроектирован как последовательное изучение вопросной методики. Предполагается, что техника работы с вопросами высокого познавательного уровня поможет учащимся в освоении операционального знания в виде сложных мыслительных операций с данными (идентификация, выяснение смысла, обобщение, соотнесение, обоснование, дифференциация, анализ, интерпретация, экстраполяция, оценка, метапознание).

Первый шаг – это работа по восприятию текста как особого диалога между автором и интерпретатором (метод Шлейермахера [6]), когда текст выступает в функции побудительного мотива для постановки герменевтических вопросов. При освоении типологии вопросов на основе реконструкции смыслов дискурсивного текста учащиеся будут подготовлены к тому, что путь к сложной коммуникации проходит через постижение многозначности содержания высказывания. Понимание состоится при условии неперемного сотворчества автора и читателя, или двух сторон коммуникативного акта.

Каждое из занятий предлагает освоение конкретной категории исследовательских вопросов (уточняющие, аналитические, проблемно-ориентированные, оценочные и др.), направляющих совместный мыслительный процесс на выявление смысловых связей, объяснение фактов и явлений, выяснение позиции автора, критическую оценку описанных в тексте фактов, выявление за внешними событиями существенных сторон явления. Вопросы высокого познавательного уровня составляют инструментарий интеллектуальной рефлексии, обучение которой происходит в систематическом процессе последовательного усложнения методического содержания заданий – от тренировочных, требующих самостоятельной постановки вопросов к тексту, к антропопрактикам на уровне аутентичной интеллектуальной деятельности, включающей коммуникативное

взаимодействие.

Операционная структура занятия включает следующие фокусные звенья.

1. Информационный блок (ознакомление с конкретной категорией вопросов).
2. Введение проблемной ситуации.
3. Интеллектуализация ситуации (исследование ситуации неопределенности с помощью вопросов и обсуждения). Процесс герменевтического понимания организован согласно следующему алгоритму: предпонимание – постановка вопросов согласно движению по герменевтическому кругу: «часть» – «целое» – социализация – истолкование.
4. Формулирование итогового суждения.
5. Создание новых перспектив для размышлений (открытие проблемного характера выработанного суждения с помощью вопросов перспективного видения).

Наблюдения, сделанные в ходе проведения курса в течение года при использовании в учебном процессе возможностей герменевтического метода для обучения студентов начальных курсов основам эффективной коммуникации в соответствии с условиями интеграции дистанционной поддержки в образовательный процесс, позволяют объективно выделить следующие положения.

– Обучение сложной коммуникации начинается с этапа освоения элементов этой процедуры.

– Герменевтический метод можно рассматривать как перспективный подход в курсе обучения основам сложной коммуникации.

– Процессом продуцирования вопросов высокого когнитивного уровня можно и нужно управлять при условии специального обучения студентов вопросной методике.

– Сочетание электронного с очным обучением позволяет организовать процесс освоения герменевтического метода более эффективно за счет предварительной проработки учебного материала, размещенного на интернет-платформе.

– Показателями освоения учащимися процедуры постановки герменевтических вопросов являются:

- умение учащегося оценить уровень вопроса;
- умение сформулировать надлежащий вопрос (согласно категории и функциональной направленности) применительно к конкретному случаю смыслокоммуникации;

- поиск решения с применением вопросной методики, предполагающей оптимальную последовательность вопросов, направляющих мыслительный процесс к эффективному результату;

- желание и готовность использовать вопросы высокого когнитивного уровня в различных видах учебной деятельности.

– Привычка учащихся задавать вопросы по ходу чтения или обдумывания решения постепенно перерастает в потребность интеллектуальной рефлексии, что проявляется в расширении применяемых ими средств и методов познавательного акта в ситуациях многозначности и сомнения.

Когда вопросная методика исследования смыслов освоена, можно утверждать, что создана основа полноценного участия студентов в сложной коммуникации, в процессе которой открываются возможности понима-

ния не только проблем внешнего мира, но и внутреннего мира человека.

В данной статье намечен методологический контур использования герменевтического метода для формирования умений интеллектуальной рефлексии как основы сложной коммуникации. Постигнув суть метода, каждый может использовать его по-своему – независимо от стиля, уровня, ступени или предмета обучения. Разработанные положения могут быть использованы методистами и педагогами в организации подобных курсов. Сформированный в ходе освоения данного курса базовый инструментарий интеллектуальной рефлексии станет ценным интеллектуальным достижением будущих специалистов для осознания своего места в мире, в постижении себя, понимании окружающей реальности и другого человека.

Библиографический список

1. Дильтей В. Построение исторического мира в науках о духе. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. – М.: Три квадрата, 2004. – 413 с.
2. Дудина М. Н. Диалог как герменевтический метод понимания текста // Научный диалог. – 2012. – № 1. – С. 235–246.
3. Огурцов А. П. Понимание. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]: в 4 т. – М.: Мысль, 2010. – URL: <http://iph.ras.ru/elib/2365.html> (дата обращения: 19.02.2016)
4. Пригожин И., Стингерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

5. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге // Педагогика. – 2005. – № 6. – С.15–23.
6. Шлейермахер Ф. Герменевтика / пер. с нем. – СПб.: Европейский Дом, 2004. – 242 с.
7. Cromley J. Learning to think, learning to learn. – Washington, D.C.: National Institute for Literacy, 2012. – 238 p.
8. Lazareva I. N. Complex communication in the FL classroom: Hopes of turn for the better // US-China Foreign Language. – 2015. – Vol. 13 (4). – P. 245–252.

Поступила в редакцию 10.03.2016

Lazareva Irina Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Special Translation, Far Eastern Federal University, lazar_irina@mail.ru, Vladivostok

HERMENEUTIC PEDAGOGY FOR TEACHING COMPLEX COMMUNICATION IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Abstract. The global tendency for open societies development offers mainstream orientation toward intellectually-educated personality. The relevance of the presented thematic focus is justified by a new channel of educative goals to encourage higher order thinking in prospective professionals. The object of the paper is supposed to gain attention of practising teachers to operational component for cultivating the generic and domain-specific knowledge base of prospective professionals and suggest a contemplation of the procedure. The possibility proposed in the article revolves around implication in the educative process high-grade questioning as a vehicle to enhance students' intelligence and careful thinking. In the issue of interpretative paradigm implementation in Foreign Language classes, the methodical guidelines have been worked out to shine a light on the specifics and opportunities of

hermeneutic method for cultivating a competence of effective communication in the course of socio-economic and humanitarian studies.

Keywords: cognitively complex activities, complex communication, interpretative paradigm, high-grade questions, blended learning.

References

1. Dilthey, V., 2004. Postroenie istoricheskogo mira v naukah o duhe. Sobranie sochinenij: v 6 t. [The construction of the historical world in the human sciences. Collected Works: 6 t.]. Vol. 3. Moscow: Tree kvadrata, 413 p. (in Russ.).
2. Dudina, M. N., 2012. Dialog kak germe-nevticheskij metod ponimaniya teksta [Dialog as hermeneutic method of comprehension]. Nauchnyj dialog [Scientific dialog], 1, pp. 235–246 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Ogurtzov, A. P., 2010. Ponimanie. Novaja filozofskaja jenciklopedija [online]: v 4 t. [Understanding. New encyclopedia of philosophy, 4-book set]. Moscow: Mysl. Available at: <http://iph.ras.ru/elib/2365.html> (Accessed: 19 February 2016) (in Russ.).
4. Prigozhin, I., Stingers, I., 1986. Porjadok iz khaosa. Novyj dialog cheloveka s prirodoy [Order out of chaos. The new dialogue of man with nature]. Moscow: Progress, 432 p. (in Russ.).
5. Senko, Y. V., 2004. Pedagogicheskaja tehnologija v germe-nevticheskom krugu [Educational technology in the hermeneutic circle]. Pedagogica [Pedagogy], 6, pp. 15–23 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Schleiermacher, F. D., 2004. Germe-nevtika [Hermeneutics]. St. Petersburg: Evropeiskiy Dom, 242 p. (in Russ.).
7. Cromley, J., 2012. Learning to think, learning to learn. Washington, D. C.: National institute for Literacy, 238 p.
8. Lazareva, I. N., 2015. Complex communication in the FL Classroom: Hopes of turn for the better. US-China Foreign Language, 13 (4), pp. 245–252.

Submitted 10.03.2016

Сотникова Светлана Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания романо-германских языков, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, sotestr@yandex.ru, Новокузнецк

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСНИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Песня обладает мощным методическим, в том числе мотивирующим потенциалом в обучении иностранным языкам, который, однако, как показывает анализ учебно-методических комплектов и наблюдение за учебно-воспитательным процессом, не используется в полной мере. В статье рассматриваются возможности использования песни как средства формирования языковой компетенции учащихся основной школы на уроках французского языка, обосновывается эффективность работы с песенным материалом для развития лексических, грамматических, орфографических и фонетических навыков. Приводятся критерии отбора песенного материала, примерная последовательность работы с песней, сделан вывод об эффективности использования песни на уроках французского языка с целью формирования языковой компетенции.

Ключевые слова: средство обучения, песенный материал, методический потенциал, навыки, языковая компетенция.

Музыка и песни – это часть культуры народа, а включенные в учебный процесс они способствуют более глубокому познанию и пониманию культуры, быта, традиций, мировоззрения носителя языка.

Эффективность использования песен на уроках иностранного языка признается многими методистами и учителями, т. к. песни при грамотном их применении способны решить любые задачи урока – практические, образовательные, воспитательные, развивающие.

Анализ методической литературы показал, что проблема использования песни на уроках иностранного языка с различными целями активно исследуется. Значительный вклад в раскрытие данной проблемы внесли такие методисты, как И. К. Барина, С. Ф. Гебель, О. А. Ефимова, О. В. Кудравец, Т. Г. Сирица, Е. Н. Соловова и др.

Однако беседы с учителями, наблюдение за учебно-воспитательным процессом, анализ учебно-методических комплексов по французскому языку показали, что песни используются довольно редко и, чаще всего, служат способом повышения мотивации. По мнению Т. А. Кононовой, «мотивация учения является важнейшим фактором современного обучения, так как в поле внимания педагога оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящие в ходе учения развитие личности учащегося, формирование его идеалов и ценностных

ориентаций» [2, с. 40].

Использование песни с целью повышения мотивации к изучению иностранного языка очень важно, т. к. «к среднему этапу обучения замечается снижение мотивации, которое связано с рядом объективных и субъективных причин, таких как сложность грамматического материала, отсутствие иноязычной среды, однообразие организационных форм работы, шаблонность, однотипность» [9, с. 2].

Учителя используют различные методы, приемы и средства обучения для развития, поддержания интереса учащихся, в том числе – песни на французском языке. Музыка, являясь частью культуры народа, одновременно является одним из самых эффективных способов воздействия на чувства и эмоции любого человека, в том числе школьника, что также способствует повышению мотивации к учебно-воспитательному процессу. «Под эмоциональным фактором процесса обучения понимаются эмоции, оказывающие существенное мотивирующее влияние на его результативность» [8, с. 196].

Но кроме мотивирующей составляющей, песенный материал обладает широким спектром возможностей, может служить полноправным средством, способствующим достижению основных целей изучения иностранного языка в школе, а именно: развитию иноязычной коммуникативной компе-

тенции и ее компонентов (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций) и развитию «личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка» [7, с. 7].

Цель статьи – рассмотреть методический потенциал песни как средства формирования языковой компетенции учащихся основной школы на материале французского языка.

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования и программе по иностранным языкам языковая компетенция рассматривается как «овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках» [7, с. 6].

Работа с песней имеет ряд особенностей, на которые необходимо обращать внимание в процессе разработки поурочных планов, а также планирования серии уроков. Песня представляет собой многогранное явление, она включает мелодию и текст, который может использоваться как звучащий текст, текст с письменной основой, а также сопровождаться видеоклипком. Чтобы правильно подобрать песню, необходимо руководствоваться следующими критериями:

1) с точки зрения музыкального компонента:

– мелодия должна быть яркой, запоминающейся;

– желательно, чтобы мелодия имела четкий ритм;

– мелодия должна быть легкой для исполнения с точки зрения физиологических особенностей детского голосового аппарата;

– у исполнителя песни должна быть хорошая дикция, приятный голос;

2) с точки зрения поэтического компонента:

– соответствие учебной программе, предметному содержанию речи и изучаемой теме;

– соответствие целям и задачам конкретного урока или серии уроков;

– соответствие уровню сформированности речевых навыков и умений учащихся,

доступность языкового материала;

– необходимый и достаточный уровень культурологической сложности;

– занимательность культурологической информации, способствующей повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка и культуры;

– речевая функциональность песенного текста, включающая стимулирование речевых высказываний на основе содержания песни и демонстрацию образцов языкового и речевого оформления того или иного коммуникативного намерения;

– проблемный характер содержания текстов, побуждающий к активной и творческой деятельности, выражению собственной точки зрения;

– соответствие интересам школьников определенной возрастной категории;

– возможность комплексного использования текстового материала при обучении различным аспектам языка и видам речевой деятельности;

– воспитательная и образовательная ценность.

Для того чтобы работа с песней не носила формальный характер, а представляла собой определенную технологию, направленную на раскрытие ее богатого потенциала и комплексное решение задач обучения, развития и воспитания учащихся, учителю необходимо четко представлять этапы и последовательность работы с музыкальным произведением, которые, естественно, будут варьироваться в зависимости от цели использования песенного материала в учебно-воспитательном процессе.

Примерная последовательность работы с песней может включать следующие этапы.

1. Презентация песни:

а) вступительная беседа учителя о песне, знакомство с авторами/исполнителями;

б) представление песни/первичное прослушивание;

в) выявление эмоционального отклика учащихся на песню (понравилась или нет, почему, какие вызывает мысли, чувства);

г) проверка понимания характера песни (особенности мелодии, ритма, деление на музыкальные фразы).

Надо отметить, что для дальнейшей работы с песней важно, чтобы она понравилась ребенку. «Мы любим ту или иную музыку не

потому, что она написана великим композитором, общепризнанным гением, чьей-либо национальной гордостью, а потому что душа автора нашла отклик в нашей душе, стала ее частью, лично значимой для нас» [4, с. 107].

2. Работа с поэтическим компонентом с целью раскрытия содержания и смысла:

а) комментарий учителя новых культурологических явлений, сопоставление с имеющимися аналогичными явлениями в родной культуре;

б) анализ лексических, грамматических и фонетических (связываний, сцеплений, выпадения, переноса ударения) явлений в тексте песни, снятие языковых трудностей;

в) проверка понимания основного содержания текста песни с помощью вопросов, тестов и других средств контроля;

г) анализ поэтического текста песни и уточнение понимания отдельных фрагментов песни;

д) проверка полного понимания текста песни, перевод песни на родной язык учащихся с помощью учителя или самостоятельно.

«На этом этапе, – отмечает Е. И. Молоцова, – осуществляется детальная работа над текстом, в результате чего интуитивно-прочувствованный художественный смысл становится более конкретным, понятным во всех деталях его графического и звукового воплощения» [6, с. 25–26].

Повторное прослушивание и фонетическая отработка текста песни на уровне:

а) слов/словосочетаний/синтагм/фраз;

б) куплета, припева.

Работа с музыкальным компонентом с целью развития музыкальной и певческой культуры учащихся:

а) прослушивание песни и выявление средств музыкальной выразительности;

б) выполнение упражнений на распевание;

в) разучивание первого куплета/припева/ всей песни.

Выразительное исполнение песни с использованием караоке, фонограммы или без музыкального сопровождения.

Выполнение серии упражнений для развития:

а) языковой компетенции;

б) речевой компетенции;

в) социокультурной компетенции на материале песни.

Сопоставление имеющегося литературного перевода песни с переводами, выполненными учащимися.

Повторение песни на последующих уроках, чтобы ее слова, словосочетания, фразы-клише и грамматические структуры, необходимые для речи, запомнились прочно и надолго.

Рассмотрим, как можно использовать песню для формирования лексических, фонетических, орфографических и грамматических навыков.

Лексические навыки – это «навыки распознавания и употребления в речи лексических единиц, обслуживающих ситуации в рамках тематики основной школы, наиболее распространенных устойчивых словосочетаний, оценочной лексики, реплик-клише речевого этикета, характерных для культуры стран изучаемого языка» [7, с. 17].

Песни являются эффективным средством формирования лексических рецептивных и продуктивных навыков. Зачастую в песнях уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что способствует расширению в языковом сознании и памяти лексической сочетаемости.

Песни могут использоваться для активизации, повторения уже знакомой лексики, в том числе оценочной и реплик-клише речевого этикета, для ознакомления, семантизации, тренировки и применения новых лексических единиц в устной и письменной речи и проходить эти этапы в более короткие сроки.

Формирование лексических навыков, запоминание лексических единиц будет более продуктивным, если песня сопровождается видеоклипом, выступающим средством зрительной наглядности. В таком случае видео используется для семантизации лексических единиц беспереводным способом. Важно знать, что существует такой уровень представлений человека о мире, на котором информация, передаваемая языком, совмещается с информацией, полученной по другим каналам – сенсомоторному, слуховому, зрительному. Всю полученную информацию человек перерабатывает, интегрирует, обобщает, и, наконец, запоминает. И чем больше каналов получения информации задейство-

вано, тем ярче впечатление, тем лучше запоминается и сохраняется полученная информация.

Презентация учебного материала при помощи видео характеризуется динамичностью и эмоциональностью. «Динамичность и эмоциональность введения материала способствуют запоминанию информации, увеличивая вероятность воспроизведения данного содержания в будущем» [5, с. 189].

Под фонетическими навыками понимаются «навыки адекватного произношения и различения на слух всех звуков изучаемого иностранного языка, соблюдения ударения и интонации в словах и фразах, ритмико-интонационные навыки произношения различных типов предложений» [7, с. 17].

Песни на французском языке могут использоваться как фонетическая зарядка на начальном этапе урока и направлены на формирование и совершенствование определенных фонетических навыков. В таком случае песни подбираются по фонетическому принципу.

Но если песня используется на уроке с другими целями, например, введение и автоматизация новой лексики или грамматического явления, то фонетические навыки формируются произвольно, вместе с лексическими и грамматическими. В любом случае «разучивание и исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, фразового ударения, особенности ритма и т. д.» [3, с. 45].

Грамматические навыки – это навыки распознавания и употребления в речи изучаемых грамматических явлений, которые также могут формироваться и совершенствоваться с помощью песен. Обучение грамматической стороне речи считается одним из самых сложных аспектов в обучении иностранному языку. Облегчить эту работу, сделать изучение грамматики более интересным может песня. «Синтаксические особенности текста песни, т. е. определенный порядок слов в предложении, управление глаголов, изменение существительных и прилагательных – вместе со строчками песни запоминается не механическое формулирование правил, а их наглядное применение» [1, с. 29].

Это значит, что, используя песни и рабо-

ту с ними на уроках иностранного языка, можно добиться многократного повторения встречающихся в песне грамматических явлений, и, как следствие, эффективного произвольного запоминания, доведения грамматического навыка до автоматизма.

Языковые знания и навыки в области орфографии представляют собой «знание правил чтения и орфографии и навыки их применения на основе изучаемого лексико-грамматического материала» [7, с. 17].

Орфографические навыки непосредственно не связаны с исполнением песен, однако они неразрывно связаны с фонетическими, лексическими и грамматическими навыками, их можно назвать сопутствующими. Во французском языке формирование орфографических навыков требует серьезных усилий, что связано с наличием диакритических значков, синонимических буквенных обозначений, вариативным прочтением букв в различных позициях, специфических буквосочетаний-монофтонгов, омоимов (омофонов, омографов), элизий и др. Орфографические навыки формируются в ходе выполнения письменных лексико-грамматических упражнений, следовательно, могут развиваться параллельно с лексическими, грамматическими, фонетическими навыками при работе над песней.

Таким образом, мы рассмотрели методический потенциал песни на уроках французского языка как средства формирования языковой компетенции учащихся и пришли к выводу, что песенный материал предоставляет большие обучающие возможности. Тщательно продуманная и хорошо проведенная работа с песней облегчает введение и закрепление языкового материала и способствует формированию соответствующих навыков. Учащиеся испытывают радость, удовольствие и удовлетворение не только при достижении определенных результатов, но и в самом процессе обучения с использованием песен на французском языке. Благодаря музыке на уроке создается благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению французского языка.

По нашему мнению, наибольший эффект использования песен на французском языке

ке для развития знаний, навыков и умений учащихся может быть достигнут только в условиях регулярного комплексного использования музыкальной наглядности и разнообразия упражнений. Для поддержа-

ния интереса учащихся к данному виду работы рекомендуется менять формы работы с песней, разрабатывать новые виды заданий и упражнений, использовать видеоклипы к песням и раздаточный материал.

Библиографический список

1. Гебель С. Ф. Использование песни на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 28–31.
2. Кононова Т. А. Мотивация решения учебных задач: теоретический аспект // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 40–43.
3. Кудравец О. В. Музыка и песни на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 45–50.
4. Курilenko А. А. Методы формирования эстетической культуры старшеклассников // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 1. – С. 106–111.
5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2008. – 224 с.
6. Молоствова И. Е. Структура художественной интерпретации музыки // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 24–27.

7. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9-е классы: проект. – 3-е изд., дораб. / рук. проекта А. А. Кузнецов. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.
8. Сергеева О. А. Развитие эмоционально-чувственной сферы старшеклассников как педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 196–199.
9. Сотникова С. А. О мотивирующей роли нестандартных уроков в обучении французскому языку // Вестник Кузбасской государственной педагогической академии. – 2012. – № 8 (22). – С. 2–8.
10. Сотникова С. А. Проблемы реализации подходов к обучению иностранным языкам, ориентированных на соизучение языка и культуры, в неязыковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2006. – № 5 (23). – С. 174–177.

Поступила в редакцию 15.02.2016

Sotnicova Svetlana Anatolievna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of theory and methods of teaching Romano-Germanic languages, Novokuznetsk Institute Kemerovo state University, sotestr@yandex.ru, Novokuznetsk

THE DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE COMPETENCE WITH USING SONGS IN FRENCH LESSONS

Abstract. The song possesses huge methodical and motivational potential in teaching foreign languages. As the study of teaching programmes and observation of the teaching-learning process show, this potential is not fully utilized. The article explores the opportunities of utilizing songs as tools in the development of language competence of secondary school students in French lessons. The article explains the effectiveness of songs for developing pronunciation, grammatical, lexical and spelling skills. The article provides the criteria for song materials selection, the sequence of working with songs. The article also contains a complex of assignments targeted at developing language competence. The article presents a conclusion about the effectiveness of using songs in French lessons.

Keywords: tool of the teaching, songs, methodical potential, skills, the language competence.

References

1. Gebel, S. F., 2009. Ispolzovanie pesni na uroke inostrannogo jasyka [Use of song in foreign language lesson]. Inostrannye jasyki v shkole [Foreign languages in school], 5, pp. 28–31 (in Russ.).
2. Kononova, T. A., 2014. Motivatsia reshenia uchebnyh zadach: teoreticheskij aspekt [Motivation of training solution: theoretical aspect]. Sibirskij

- pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 6, pp. 40–43. (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Kudravets, O. V., 2001. Musyka i pesni na urokah nemetskogo jasyka [Music and songs in German lessons]. Inostrannye jasyki v shkole [Foreign languages for school], 2, pp. 45–50.
4. Kurilenko, A. A., 2016. Metody formirovania

esteticheskoi kultury starsheklassnikov [Methods of formation of aesthetic standards of senior pupils]. Pedagogicheskoe obrasovanie i nauka [Pedagogical education and science], 1, pp. 106–111 (in Russ., abstr. in Eng.).

5. Kolkova, M. K., 2008. Metodika obuchenia inostrannym jasykam v srednej shkole: posobie dla uchitelej, aspirantov I studentov [Methods of teaching foreign languages in secondary school: a manual for teachers, students, and grad students]. St. Petersburg: KARO Publ., 224p. (in Russ.).

6. Molostvova, I. Y., 2013. Struktura hudozhestvennoj interpretatsii muzyki [Structure of artistic interpretation of music]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 6, pp. 24–27 (in Russ., abstr. in Eng.).

7. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Inostrannyi jasyk. 5–9-e klassy: proekt [Approximate teaching programmes in school subject. The foreign language. Grad 5–9: draft]. – 3-e publ, dorab. Moscow: Prosveshenie, 144p. (in Russ., abstr. in Eng.).

8. Sergeeva, O. A., 2013. Razvitie emotsionalno-chuvstvennoj sfery starsheklassnikov kak pedagogicheskaja problema [Development of the emotionally-sensual sphere of senior pupils as a pedagogical problem]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 1, pp. 196–199 (in Russ., abstr. in Eng.).

9. Sotnikova, S. A., 2012. O motivirujushej roli nestandartnyh urokov v obuchenii frantsuzskomu jasyku [About a motivative role of unconventional lessons in the teaching of the French language]. Vestnik KuzGPA [Bulletin of Kuzbass state teacher training academy], 8 (22), pp. 2–8 (in Russ., abstr. in Eng.).

10. Sotnikova, S. A., 2006. Problemy realizacii podhodov k obucheniju inostrannym jasykam, orientirovannyh na soisuchenie jazyka i kultury, v nejazыkovom vuze [Principles of social and multicultural attitude of teaching French]. Izvestia Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im Herzena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 5 (23), pp. 174–177 (in Russ.).

Submitted 15.02.2016

Пятков Александр Сергеевич

Аспирант кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, polosatij_lis@mail.ru, Кокиетая, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. В статье описываются педагогические основы формирования демократической культуры в детских общественных организациях. Характеризуется процесс демократизации образования в современных условиях. Детская общественная организация рассматривается как структура, выступающая составной частью воспитательного пространства, органично сочетающая в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка. Деятельность в детской общественной организации по мере приобретения каждым ребенком опыта участия в общественной жизни способствует развитию многих личностных качеств (например, поиск самостоятельных оптимальных решений), определяющих в будущем социальную активность детей. Автором статьи определены критериальные оценки реализации личностного подхода в деятельности детской общественной организации, а также охарактеризованы роль и функции взрослых в детском объединении.

Ключевые слова: демократическая культура, демократическая педагогика, детское движение, личностно-ориентированный подход, социально-культурный потенциал.

Наметившаяся тенденция к демократизации жизни общества привела к тому, что все более популярным становится идеал демократического образования. По справедливому мнению И. Д. Фрумина, суть демократического идеала образования можно сформулировать достаточно просто. Она состоит в том, что демократическая школа способна и должна подготовить школьников к жизни в демократическом обществе [10]. Исследователь выделяет несколько областей, которые составляют всю проблематику демократического образования: подготовка детей к выполнению функций граждан демократического государства; подготовка детей к участию в демократически организованной общественной жизни; обеспечение равных возможностей для получения образования всеми детьми; подготовка детей к жизни в многонациональном и поликультурном обществе; подготовка детей к демократически организованной трудовой сфере; обеспечение активной роли школы в демократическом образовании общества; обеспечение демократического управления системой образования в целом и отдельными ее институтами. Очевидно, что все это многообразие трактовок демократического образования, подчеркивает И. Д. Фрумин, фактически можно свести к двум основным позициям: во-первых, подготовка школьников к жизни в демократических условиях –

обучение демократии; во-вторых, функционирование и развитие системы образования и всех ее институтов как демократически организованной сферы [10].

Демократизация образования была заявлена в качестве системообразующего принципа школьных реформ, которые начались еще в период перестройки в конце 1980-х гг. и были продолжены в последующие два десятилетия. Процессы, происходящие сегодня в обществе, тенденции развития образования в начале XXI столетия стимулируют разработку демократической педагогики как особой философии образования. Демократическая педагогика способствует осознанию главной задачи современного образования, которая состоит в том, чтобы выступить активным строителем и личности, и общества, и государства, причем в отличие от предыдущих эпох, не усиливая что-либо одно за счет принижения других, а гармонизируя каждую из этих сфер их взаимной поддержкой.

Особенность демократической педагогики заключается в том, что она, стремясь создать максимально благоприятные условия для развития и реализации (самореализации) каждого человека, учит его учиться, действовать и общаться, уделяет особое внимание проблеме гармонизации интересов отдельного человека и группы (общества, сообщества). При этом в основе демокра-

тической педагогики лежит признание того, что:

а) человек становится человеком, только взаимодействуя, общаясь с другими людьми;

б) успешность человека напрямую связана с его способностью к сотрудничеству, конструктивному межличностному взаимодействию;

в) свободное и продуктивное развитие каждого человека есть условие и результат свободного и продуктивного развития всех;

г) наиболее эффективными механизмами, позволяющими гармонизировать интересы человека с интересами окружающих его людей, общества в целом являются механизмы демократии, которые педагогически переосмысливаются и эффективно используются в теории и практике образования.

Специфические воспитательные задачи детского общественного объединения, независимо от конкретных его целей, в самом общем виде связаны с формированием у личности (ребенка и взрослого) положительной «Я-концепции», общечеловеческих ценностей (плюрализма, уважения к правам личности и закону, милосердия, взаимопонимания), межличностного взаимодействия, способности к социальному творчеству, гражданской и социальной ответственности.

Детские сообщества, основанные на близости интересов и добровольном включении ребят в социально-ориентированную деятельность, являются потенциальным гарантом прав подростков на развитие, сохранение индивидуальности; на свободу мысли, совести и религии, свободу ассоциаций и мирных собраний; на образование; на игру и отдых и др., закрепленных Конвенцией о правах ребенка через призму прав членов и норм жизни объединения. Другими специфическими звеньями этого механизма являются совместная социально полезная деятельность и обеспечение в ходе ее развития социальных позиций личности.

Направленность на реализацию прав ребенка предопределяет и основные черты методики организации жизнедеятельности объединения, а именно: поливариантность сочетаний в ней поиска, игры, диалога, соревнования, романтики и творчества, более всего отвечающих возрастным особенностям детей, равно как особенностям должно бытия ребенка в условиях общественного

формирования.

Детская общественная организация по праву рассматривается как важнейшая составляющая воспитательного пространства, сложившегося в современном обществе. Она социально востребована, требует постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства как структура, органично сочетающая в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка.

Процесс социализации в детской общественной организации отличают:

- создание условий для свободного выбора каждым подростком направления и вида деятельности, профиля программы и времени ее освоения, педагога;

- многообразие видов деятельности, удовлетворяющей самые разные интересы, склонности и потребности подростка;

- личностно-ориентированный подход к подростку, создание «ситуации успеха» для каждого;

- создание условий для развития мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации, самопознанию, самоопределению личности;

- признание за подростком права на ошибку в выборе, права на пересмотр возможностей в самоопределении;

- применение таких средств определения результативности продвижения ребенка в границах избранной им программы (вида деятельности, области знаний), которые помогли бы ему увидеть ступени собственного развития и стимулировали бы это развитие, не ущемляя его достоинства.

Ребенок, вступая в детскую общественную организацию, стремится реализовать свои потребности в деятельности, среди которых выделяют:

- творческие (креативные) потребности, обусловленные как желанием родителей развить индивидуальные способности детей, так и стремлением детей к самореализации в избранном виде деятельности;

- познавательные потребности детей, определяемые стремлением к расширению объема знаний, в том числе и в области, выходящей за рамки программ школьного образования;

- коммуникативные потребности детей и подростков в общении со сверстниками, взрослыми, педагогами;

- компенсаторные потребности, вызванные стремлением к дополнительным знаниям;
- профориентационные прагматические потребности воспитанников, связанные с установкой на допрофессиональную подготовку;
- досуговые потребности детей разного возраста, обусловленные стремлением к содержательной деятельности в свободное время.

Результатом включения в деятельность является состояние включенности, характеризующееся интериоризацией цели деятельности; непосредственным участием в ней; выполнением определенных действий, приносящих личности удовлетворение собственных интересов и потребностей; удовлетворенностью межличностными отношениями, возникающими в процессе деятельности.

Именно детская общественная организация в силу своей специфики эффективно формирует у подростков ощущение собственной личности, избавляет от привычки действовать только по подсказке, стимулирует поиск самостоятельных оптимальных решений, позволяет усваивать знания в том темпе и объеме, которые соответствуют их индивидуальным способностям. В результате такой деятельности у растущего человека определяется преобладающая направленность на ту или иную сферу профессиональной деятельности, согласно его индивидуальности.

Личностно-ориентированный подход предполагает помощь подростку в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения. В соответствии с таким подходом законы духовного и физического развития, процессы и изменения, происходящие во внутреннем мире подростка, служат главными ориентирами в образовательной деятельности. Именно успешность подростка выступает главным результатом педагогической деятельности, а мера этой успешности определяется только относительно каждого подростка как личности.

Социализация подростка осуществляется успешно, если педагоги учитывают происходящие в нем изменения, его индивидуаль-

ные особенности, проявляют такт и деликатность в обращении с ним. Подросток должен почувствовать дружеское отношение педагога как старшего, более опытного товарища, с которым можно посоветоваться, поделиться сомнениями, мыслями, чувствами. Он должен быть уверен, что взрослый его поймет, при необходимости окажет помощь, не станет смеяться над неудачами.

При осуществлении деятельности детской общественной организации педагоги могут изучать уровень развития познавательной сферы и эмоциональных личностных особенностей каждого подростка, а также степень воздействия организации на его личностное развитие. Результаты наблюдений за личностными изменениями и сферой интересов у каждого подростка необходимо строго фиксировать на протяжении всего пребывания ребенка в организации. Такая информация позволит получить общую картину личностного развития подростка:

- общие тенденции, закономерности в личностном росте, в динамике личностных проявлений;
- индивидуальные особенности подростков, влияющие на эффективность их работы в объединении;
- оптимальные способы воздействия на подростка;
- развитие наблюдаемых качеств под влиянием деятельности в организации и соответствующая корректировка методики работы с каждым подростком;
- направления дальнейшей работы на основе полученных результатов.

Критериями оценки реализации личностно-ориентированного подхода в деятельности детской организации выступают:

- ценностный, мировоззренческий компонент, т. е. система ценностей или жизненных смыслов;
- культурологический компонент, т. е. освоение культуры;
- компонент социализации, накопления общественного опыта, опыта гражданского поведения и самоопределения личности;
- личностный компонент, связанный с развитием способностей личности к самопознанию, самореализации, самоконтролю, самоорганизации;
- природосообразный компонент, связанный со здоровьем, физическим развитием.

Воспитание является важнейшей составляющей духовной жизни общества. Оно появилось с возникновением человеческого общества, с ним вместе и развивается. В зависимости от типа культуры изменяются цели воспитания, его содержание, формы и методы, но предметом воспитания всегда остается человек, испытывающий воспитательное воздействие.

Жизнедеятельность общественных объединений как вида воспитательного воздействия представляет собой в разной степени систематизированную совокупность социально-творческих и культурно-образовательных практик, предполагающих добровольное участие. В системе социального воспитания социальные движения, общественные объединения в зависимости от степени их институциональности, правового статуса и сферы деятельности могут выступать элементами:

- *формального образования*, если они осуществляют свою деятельность на базе государственного образовательного учреждения и занимают определенное место в его учебно-воспитательной системе;

- *неформального образования*, если их деятельность предполагает отдельные обучающие формы (в основном дополнительного образования);

- *информального образования*, если в их жизнедеятельности реализуются объективные воспитательно-образовательные возможности.

Особое значение имеет такой вид социального движения, как *детское движение*, ибо именно оно на современном этапе рассматривается как перспективная модель гражданского общества. Кроме того, именно в детском возрасте по мере формирования опыта участия в общественной жизни закладываются основы многих личностных качеств, определяющие социальную активность на протяжении дальнейшей жизни.

Детское движение самоценно, поскольку объективно обладает значимыми социальными потенциалами, к которым, прежде всего, следует отнести:

- *социально-педагогический, воспитательный потенциал*, выраженный в целенаправленном развитии социальной активности детей и подростков; содействии их эффективной социализации, развитию со-

циальной компетентности, демократической культуры и национального достоинства;

- *социально-экономический потенциал*, отражающий экономически выгодное и эффективное решение острых социальных проблем, таких как борьба с детской преступностью и правонарушениями, наркоманией, игровой зависимостью и др.; подготовка кадрового резерва организаторов для различных сфер жизнедеятельности;

- *социально-культурный потенциал*, проявляющийся в утверждении социально ценных норм общественной жизни; сохранении и преумножении культурных традиций народа, конкретного региона, территории.

При этом собственно воспитательный потенциал социальных движений еще недостаточно изучен, ибо они в полном объеме не попадают в объектную область педагогики. Педагогике еще предстоит выявить *потенциальные риски* и возможности культурообразующих процессов социального взаимодействия человека и общества.

Ведущую роль в создании и развитии детского общественного движения играют взрослые, обладающие авторитетом, высокой гражданской позицией, профессионализмом, любящие детей и знающие как с ними работать. *Взрослые в детском движении* – мужчины и женщины старше 18 лет, непосредственно взаимодействующие с детьми в рамках функционирования общественной организации.

Взрослые лидеры детского движения являются, как правило, добровольцами и ведут воспитательную работу с детьми, молодыми людьми при наличии соответствующего уровня компетентности и их миссии. *Миссией лидеров* движения является эмоциональное и нравственное оздоровление общества и нации в целом, защита прав детства и побуждение к осознанному самостоятельному участию общества в социальном прогрессе.

Вдохновляющая миссия взрослых – пробуждать у детей и подростков интерес к общественной жизни, вдохновлять их на бескорыстное служение людям, обществу, Отечеству, укреплять и поддерживать в них веру в необходимость и востребованность их социального творчества. По своему содержанию миссия взрослого предполагает мобилизацию усилий подростков, других взрослых на служение обществу, на служе-

ние детям.

Поддерживающая миссия взрослого предполагает обеспечение комфортного существования в объединении каждому его участнику, разъяснение его востребованности в коллективной творческой деятельности, отсутствие какого-либо насилия в отношениях с детьми и подростками.

Представительская миссия взрослого основана на планомерном последовательном взаимодействии с другими взрослыми – представителями государственных структур, общественных объединений в интересах детей и подростков.

Из миссии вытекают специфические функции взрослых в детском объединении.

Идеологическая функция. Это соединение практической деятельности взрослого с коллективной деятельностью детей во имя определенной идеи общественного или общественно-политического толка.

Защищающая функция. Это совершенно новая функция, обусловленная, с одной стороны, необходимостью соблюдения Конвенции о правах ребенка, а с другой, – вседозволенностью взрослых в условиях несовершеннолетия правового поля, особенно в отношении определенной части взрослых и общества в целом к детям. Функция предполагает разработку и установление уставных правил поведения взрослых в детских объединениях, категорически запрещающих любое проявление морального, физического, психологического, сексуального насилия.

Организаторская функция. Это внесение в детскую среду и среду самих взрослых определенного порядка и системы отношений, создание структуры, разработка стратегии и тактики действия, определение в детской среде и среде взрослых определенных структурных ролей. Обеспечение контактов с другими взрослыми – родителями, педагогами, психологами – мобилизации их потенциала для достижения цели и решения задач детских объединений.

Формирующая функция. Это установление, формирование и утверждение в практике нравственных норм и правил, стиля, тона отношений как в детской среде, так и во взрослой.

Имиджмейкерская функция. Это разработка системы символов, ритуалов, формы, традиций как для детских объединений, так

и для взрослых, а также порядка их использования, в целях создания и утверждения в массовом общественном сознании нового современного имиджа руководителя, лидера детского формирования.

Взрослый, которому доверена жизнь и деятельность ребенка за пределами школьного урока, в его свободное время, один на один с детьми без учителя и родителей, обязан нести высочайшую ответственность за жизнь этого ребенка (физическую и духовную), его настроение, нравственные установки, поступки, отношения с товарищами. В организации взрослый – это авторитет, на который равняются члены детского сообщества. Поэтому педагог должен быть очень ответственным и образованным человеком.

Детское объединение как бы «уравнивает» в определенной мере и степени взрослого и ребенка. Необходимость сотрудничества, защиты ребенка от диктата взрослого помогает преодолеть эгоцентризм взрослых по отношению к ребенку. Когда взрослому приходится работать с детским коллективом, он невольно ощущает силу детской солидарности, детского сообщества и, естественно, вынужден строить отношения с детьми на демократической основе, что способствует созданию благоприятной среды.

Педагогическая позиция взрослых – это создание основы отношений диалога «человек – человек», способствующих становлению субъективной позиции ребенка в объединении. Основу такой позиции составляет собственно воспитательная деятельность взрослого, которая осуществляется не вне объединения, «со стороны», по приказам, распоряжениям, а «внутри» объединения, в процессе непосредственной повседневной жизнедеятельности детей и взрослых.

В воспитательной деятельности взрослого фокусируется его гражданская позиция, отражаются личностные качества, духовные ценности, жизненные принципы, взгляды личности – человека. Ведь приходя в детское объединение, дети ищут общения не только со сверстниками, но и со взрослыми. Организация помогает ребенку развивать такие качества личности, как доброта, патриотизм, толерантность, качества делового человека. И взрослый должен помогать своим питомцам приобрести позитивный жизненный

опыт, который, несомненно, пригодится им в жизни. Модели нормативных ситуаций разрабатываются философами, педагогами, психологами в соответствии с социальным развитием общества, его идеалами, уста-

новками, нормами. Наиболее эффективный путь модернизации системы образования и воспитания – это обновление содержания деятельности, создание высокоэффективной воспитательно-образовательной среды.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г., Левит М. В. Культурная антропология вариативного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://refdb.ru/look/2281454.html> (дата обращения: 15.08.2015).
2. Детское движение: словарь-справочник / сост. и ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М., 2005. – 544 с.
3. Днепров Э. Д. Современная школьная реформа в России. – М.: Наука, 1998. – 463 с.
4. Лебедев Д. Н. Штрихи к портрету пионера 90-х годов и его организации. – Орел: ОИУУ, 1994. – 42 с.
5. Платонова С. М. Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2004. – 218 с.
6. Социокинетика: Лидерство в детском движении: время и ценности / сост. и ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М.: Комитет обществен-
- ных связей, 2004. – 464 с.
7. Тесленко А. Н., Дмитриенко Е. А. Педагогика детского движения: теория и практика воспитательной работы. – Астана; Кокшетау: НИИ СПИ КУАМ; ОФ «Центр ювенологических исследований», 2014. – 272 с.
8. Трухачева Т. В., Кирпичник А. Г. Социокинетика: стратегия и тактика детского движения нового века. – М.: Сигнал, 2002. – 512 с.
9. Участие детей в жизни школы, общества, государства: опыт и результаты: материалы для обсуждения // Научно-практическая конференция 30 марта – 2 апреля 2004 г., г. Торжок Тверской обл. / сост. и ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М., 2004. – 80 с.
10. Фрумкин И. Д. Демократизация школы как основное направление ее обновления // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М.: Парсифаль, 1997. – С. 97–122.

Поступила в редакцию 25.02.2016.

Pyatkov Alexandr Sergejevich

Postgraduate student of teaching technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, polosatiy_list@mail.ru Kokshetau, Kazakhstan

PEDAGOGICAL GROUNDS TO FORMING DEMOCRATIC CULTURE IN CHILDREN'S PUBLIC ORGANIZATIONS

Abstract. This article describes the pedagogical bases of formation of a democratic culture in children's public organizations. It is characterized by the process of the democratization of education in modern conditions. Children's Non-Governmental Organization is seen as a structure part of the educational space, organically combining education, training and personal development of the child. Activity in the children's public organization contributes to the development of many of their personal qualities (eg, the search for optimal solutions independent), defining the social activity of children in the future. The author of the article defined criterial evaluation of the implementation of the personal approach in the activities of children's public organizations, as well as describe the role and functions of the adults in the children's pool.

Keywords: democratic culture, democratic pedagogy, children's movement, student-centered approach, social and cultural potential.

References

1. Asmolov, A. G., Lev, M. V., 2007. Kul'turnaja antropologija variativnogo obrazovanija [Cultural anthropology variable education] [online]. Available at: <http://refdb.ru/look/2281454.html> (Accessed 15 August 2015) (in Russ.).
2. Trukhacheva, T. V., Kirpichnik, A. G., eds., 2005. Detskoe dvizhenie: slovar'-spravochnik [Baby movement Dictionary: a reference book]. Moscow, 544 p. (in Russ.).
3. Dneprov, E. D., 1998. Sovremennaja shkol'naja reforma v Rossii [Modern school reform in Russia]. Moscow: Nauka, 463 p. (in Russ.).

4. Lebedev, D. N., 1994. Shtrihi k portretu pionera 90-h godov i ego organizatsii [Strokes to the portrait of the pioneer of the 90s, and his organization]. Orel: OIUU Publ., 42 p. (in Russ.).
5. Platonova, S. M., 2004. Vospitanie demokraticheskoy kul'tury lichnosti shkol'nika v kollektivnoj organizatorskoj dejatel'nosti [Education for democratic culture of the schoolboy in collective organizing activity]. Cand. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 218 p. (in Russ.).
6. Trukhacheva, T. V., Kirpichnik, A. G., eds., 2004. Sociokinetika: Liderstvo v detskom dvizhenii: vremya i cennosti [Sotsiokinetika: Leadership in the children's movement: time and value]. Moscow: Public Relations Committee, 464 p. (in Russ.).
7. Teslenko, A. N., Dmitrienko, E. A., 2014. Pedagogika detskogo dvizhenija: teorija i praktika vospitatel'noj raboty [Pedagogy children's movement: the theory and practice of educational work]. SPI Research Institute Kouame, PF "Center for Neurological Research", 272 p. (in Russ.).
8. Trukhacheva, T. V., Kirpichnik, A. G., 2002. Sociokinetika. Strategija i taktika detskogo dvizhenija novogo veka [Sotsiokinetika. Strategy and tactics of the children's movement of the new century]. Moscow: Signal Publ., 512 p. (in Russ.).
9. Trukhacheva, T. V., Kirpichnikova, A. G., eds., 2004. Uchastie detej v zhizni shkoly, obshhestva, gosudarstva: opyt i rezul'taty: materialy dlja obsuzhdenija. [The participation of children in society: The experience and results: the material for discussion]. Scientific-practical conference. March 30 April 2, Torzhok. Moscow, 2004, 80 p. (in Russ.).
10. Froumin, I. D., 1997. Demokratizacija shkoly kak osnovnoe napravlenie ee obnovlenija [Democratization of schools as the main direction of its renewal]. Innovacionnoe dvizhenie v rossijskom shkol'nom obrazovanii [Innovative movement in the Russian school education]. Moscow: Parsifal, pp. 97–122 (in Russ.).

Submitted 25.02.2016

УДК 378+37.0+001

Ведерникова Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета wedernikowa@mail.ru, Ишим

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В РАМКАХ ИНТЕГРАЦИИ С УНИВЕРСИТЕТОМ

Аннотация. В данной статье раскрываются основные направления развития научной деятельности: содержание, формы и методы ее организации. Исследуется модернизация научной инфраструктуры в соответствии с новой научной концепцией деятельности вуза в рамках интеграции с университетом. Большое внимание уделяется системе управления и организации научно-исследовательской деятельности студентов филиала. Определены механизмы и основные структуры студенческого научного общества, такие как: студенческий бизнес – лаборатория «Научные решения»; студенческий научный лекторий.

Ключевые слова: концепция научной деятельности, интеграция, инновационные инфраструктуры, развитие научной деятельности, стратегические инициативы, совокупность сред.

С момента присоединения Ишимского педагогического института (ИПИ) к Тюменскому государственному университету в 2014 г. в вузе произошел ряд позитивных изменений. Интеграция с Тюменским государственным университетом позволила четко выстроить систему организации деятельности вуза в соответствии со стратегическими инициативами: «Превосходное образование», «Исследование на фронтах», «Новые лица», «Центр притяжения талантов», «Перераспределение ресурсов», «Умное управление», «Генерация бизнесов», «Узнаваемость университета». В рамках проекта 5-100 произошли кардинальные изменения в системе управления научной деятельностью вуза (преподавателей и студентов). Разработана новая концепция организации научной деятельности, в основе которой лежит перспективное научное направление – «Качество жизни населения», представленное как совокупность различных сред: окружающая среда как фактор формирования качества жизни населения; историческая среда старого среднего города Сибири как фактор жизни населения; физическая культура и спорт и психологическая безопасность обучающихся как средство повышения качества жизни населения [7].

При определении перспективного научного направления (качество жизни населе-

ния) мы исходили из междисциплинарности научных исследований (совокупность сред), имеющегося научного задела кафедр и факультетов, направленности вуза (педагогическая) и его традиций, востребованности научных результатов практикой.

Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова в рамках интеграции и участия в проекте ТюмГУ 5-100 разработал систему основных мероприятий (проект дорожной карты) в рамках стратегических инициатив и определил планируемые индикаторы на 2016–2018 гг.

С этой целью был проведен анализ преимуществ, точек роста и определены задачи реализации всех стратегических инициатив: «Превосходное образование», «Исследование на фронтах», «Новые лица», «Центр притяжения талантов», «Перераспределение ресурсов», «Умное управление», «Генерация бизнесов», «Узнаваемость университета». Для активизации и обеспечения результатов научной деятельности (публикации Web of Science и Scopus, публикации ВАК, гранты ГРНФ, РФФИ, объем привлеченных средств НИОКР, наличие научных коллабораций) созданы временные научные коллективы; разработаны программы развития НИД и НИДС факультетов: педагогического; факультета математики, информатики и естественных наук и социально-гуманитар-

ного факультета, где определяющим принципом явился принцип интеграции науки в образование [5].

В рамках реализации проекта дорожной карты и принципа интеграции науки и образования были разработаны научно-методические семинары для преподавателей и учителей. В их числе «НОЦ как модель сетевого взаимодействия с общеобразовательной практикой»; «Профессиональный стандарт педагога – основа проектирования ОПОП в рамках сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательной практики», «Организация научно-исследовательской и проектной деятельности учителей и учащихся общеобразовательных школ». Семинары проводятся до июля 2016 года. В рамках интеграции с ТюмГУ разработана программа профориентационной работы со старшеклассниками «Педагог» для учащихся 9–11-х классов, еженедельно ведутся занятия на основе профессиональных проб. Созданы временные творческие коллективы, которые занимаются разработкой перспективных научных проектов в рамках основного научного направления филиала, таких как: 1) теоретико-методологические основы формирования будущего педагога в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе; 2) научно-методическое сопровождение основных и дополнительных образовательных программ в соответствии с ФГОС ДОО; 3) окружающая природная среда как фактор формирования качества жизни населения; 4) мониторинг и биоразнообразие фауны и животного населения в естественных антропогенных ландшафтах; 5) экологическая биотехнология; 6) философские основы развития культурной среды как фактора формирования качества жизни; 7) научно-методическое совершенствование преподавания филологических и культурологических дисциплин в вузе и школе в условиях модернизации современной образовательной парадигмы; 8) изучение международных отношений в Западной Европе в конце XIX – начале XX в.; 9) проблемы социокультурного и общественно-политического развития Западной Сибири в XX в. [6; 11].

На сегодня в рамках интеграции с ТюмГУ в развитии научной деятельности филиала наметилась динамика результативности научной деятельности ИПИ им. П. П. Ершова:

- увеличение объема привлеченных финансовых средств от выполнения НИОКР;
- увеличение количества публикаций в МБД Web of Science и Scopus;
- выросло количество выигранных грантов для молодых ученых.

Сегодня в ИПИ им. П. П. Ершова реализуется система мероприятий, направленная на повышение качества научных публикаций как важного наукометрического показателя. Регулярно проводятся научно-методические семинары по работе с международными базами данных и системами научного цитирования. Активно идет обучение профессорско-преподавательского состава филиала по работе с международными базами данных Web of Science и Scopus.

Для повышения мотивации преподавателей к написанию качественных статей и публикации их в престижных научных журналах, входящих в перечень ВАК и имеющих высокий импакт-фактор в российских и международных наукометрических базах данных, в ИПИ им. П. П. Ершова на постоянной основе проводится конкурс на лучшую научную публикацию как среди преподавателей, так и среди студентов. За период с 1 января по 25 марта 2016 г. преподавателями института опубликовано 28 статей в журналах, входящих в перечень ВАК, и 7 статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных Web of Science и Scopus. С целью обеспечения и повышения наукометрических показателей преподавателей филиала проводится систематический контроль и отслеживается динамика публикационной активности преподавателей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных Web of Science и Scopus. С этой целью ежемесячно проводится аудит публикационной активности преподавателей вуза [1].

В настоящее время ведется работа по формированию научного задела по фронтальным научным направлениям университета.

Большую роль в повышении мотивации к активной научно-исследовательской деятельности играет конкурс на лучшую кафедру по НИД. Конкурс проводится в течение года, а его итоги традиционно подводятся в День российской науки, 8 февраля. По результатам конкурса награждаются не

только кафедры, эффективно выполняющие показатели научно-исследовательской деятельности, но и отдельные преподаватели, добившиеся самых значимых результатов в реализации основных направлений НИД филиала.

Среди преподавателей филиала ежегодно проводятся конкурсы на лучшую научную публикацию, на лучшее научное издание, на разработку и реализацию лучшего научного проекта. Для поддержки наиболее перспективных научно-исследовательских проектов дважды в год проводится конкурс на соискание гранта Ученого совета ИПИ им. П. П. Ершова [10].

В настоящее время изменена и система управления и организации научно-исследовательской деятельности студентов филиала. Вводится двухуровневая система управления студенческой наукой (общей институтский и кафедральный уровни), основанная на реализации принципов студенческого самоуправления. Рассмотрим каждый из них.

На общеинститутском уровне решаются задачи организации НИДС, проведения крупных всероссийских и международных студенческих научных мероприятий, популяризации результатов научно-исследовательской деятельности студентов филиала.

Главный механизм управления студенческой наукой – Совет студенческого научного общества (СНО). Определяющей задачей Совета СНО является развитие научно-исследовательской деятельности студентов ИПИ им. П. П. Ершова, повышение ее результативности. В функции Совета СНО входит стратегическое управление студенческой наукой в институте. Совет СНО утверждает программу стратегического развития НИДС, программу развития НИДС на календарный/учебный год, обеспечивает достижение стратегических целей НИДС. Совет СНО организует взаимодействие между профильными секциями СНО кафедр. В состав Совета СНО входит актив СНО вуза и руководители профильных секций СНО кафедр [8].

Ядром Совета СНО является актив студенческого научного общества. Актив студенческого научного общества осуществляет руководство структурными подразделениями СНО и отвечает за реализацию целевых про-

грамм развития НИДС. В актив СНО входят студенты всех факультетов, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью.

Актив СНО организует работу следующих подразделений:

- студенческая бизнес-лаборатория «Научные решения»;

- студенческий научный лекторий – постоянно действующая площадка для популяризации науки, где проводятся открытые научно-популярные лекции по актуальным вопросам науки; лекции читают студенты, отличившиеся в научно-исследовательской деятельности (победители конкурса «УМНИК», регионального конкурса студенческих научных работ, студенты-исследователи);

- школа научных компетенций – постоянно действующая научно-образовательная площадка для студентов – членов СНО; лекции, практикумы, семинары по основам организации, проведения научных исследований и продвижению их результатов;

- научно-дискуссионный клуб – площадка для обсуждения актуальных вопросов развития фундаментальной и прикладной науки.

При Совете студенческого научного общества организована работа информационного центра СНО: информирование студентов и преподавателей о деятельности студенческого научного общества, популяризация результатов научно-исследовательской деятельности студентов ИПИ им. П. П. Ершова, в том числе посредством SMM-маркетинга.

Информационный центр СНО организует размещение информации о НИДС вуза и деятельности СНО на следующих ключевых площадках:

- официальный сайт ИПИ им. П. П. Ершова на портале ТюмГУ; здесь размещается информация о ключевых научных мероприятиях, проводимых в институте и самых значимых научных достижениях учащихся;

- группа СНО на корпоративном портале Vmeste – главная площадка для обсуждения вопросов организации и результатов деятельности студенческого научного общества; возможности площадки позволяют организовать эффективное управление проектами СНО ИПИ им. П. П. Ершова;

- дайджест СНО – доступный по подписке через электронную почту обзор научных событий; содержит актуальную информацию о конференциях, конкурсах, грантах;

– группа СНО VKontakte – базовый инструмент популяризации деятельности СНО среди студенческой аудитории; в группе представляют информацию о деятельности СНО, актуальных направлениях научных исследований в России и мире; для привлечения аудитории предполагается задействовать стандартные инструменты интернет-маркетинга;

– Twitter; лента СНО в социальной сети Twitter используется для оперативного информирования студентов о доступных для участия научных мероприятиях.

Для оперативного решения задач, стоящих перед студенческой наукой, Совет СНО создает временные научные коллективы студентов для проведения междисциплинарных научных исследований и прикладных опытно-конструкторских и научно-методических исследований, а также целевые группы СНО для организации крупных научных мероприятий на базе института (конференции, фестивали, конкурсы) и разработки нормативных документов, регулирующих научно-исследовательскую деятельность студентов в ИПИ им. П. П. Ершова.

К кафедральному уровню системы управления студенческой наукой относятся профильные секции СНО. В рамках профильных секций при кафедрах непосредственно организуется научно-исследовательская деятельность студентов. Профильная секция СНО организует кафедральные мероприятия, направленные на вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность, обеспечивает взаимодействие между студентами и научно-педагогическими работниками кафедры, которые выступают в качестве научных руководителей студенческих научных работ. Профильные секции отвечают за организацию работы научных кружков и проблемных групп [3].

Оптимизирована работа и инновационных инфраструктур филиала: научно-образовательные центры, МИП «Интеллект-плюс», создан Центр молодежного творчества «Лаборатория обеспечения развивающей среды общеобразовательных учреждений». Основная цель данной лаборатории вовлечение молодых преподавателей, учителей, детей, молодежи и студентов в научно-техническое творчество, организация их работы над научно-исследовательскими и техническими

проектами, формирование конструкторских навыков и инженерного мышления, навыков проектной деятельности [2].

К основным принципам деятельности центра мы относим: доступность и индивидуализацию; принципы развивающего обучения; принципы творческой инициативы и активности; решение задач дополнительного образования – развивающее обучение детей и молодежи; принципы поддержки и сопровождения научно-исследовательских работ школьников, студентов, аспирантов, молодых ученых [12].

Основные задачи центра: осуществление поддержки инновационного творчества детей и молодежи; вовлечение детей, молодежи и студентов в процесс научно-технического творчества; популяризация науки, компьютерных технологий и техники; формирование конструкторских и научно-исследовательских компетенций у детей, студентов и молодежи для профессиональной реализации и обеспечения самозанятости молодежного предпринимательства; реализация различных образовательных форм, в том числе выездных мастер-классов, школ, курсов; проведение различных конкурсов технической и научной направленности; организация научно-исследовательской деятельности школьников и студентов, сопровождение их образовательных и научно-исследовательских проектов для дальнейшего участия в различных конкурсах, выставках, конференциях; обучение работе на современном производственном оборудовании с использованием 3D-моделирования, станков с ЧПУ, 3D-принтеров; разработка и реализация интеллектуального продукта (развивающих игр, игрушек, экспонатов, моделей) для детей и молодежи [9].

Основными направлениями деятельности центра являются: 3D-проектирование, дерево- и пластикообработка; организация научно-исследовательской и инновационной деятельности детей и молодежи совместно с кафедрами и студентами ИПИ им. П. П. Ершова; создание интеллектуальных и развивающих игр, игрушек, экспонатов, моделей для обеспечения процесса развития ребенка различного возраста, в том числе с ОВЗ [6].

Измененная концепция НИД вуза позволила изменить формат, содержание и технологии организации научной деятельности

в вузе, проведение научных мероприятий на сегодня организуется только на деятельностной основе. Поэтому традиционная научно-практическая конференция «Ершовские чтения», основной целью которой является подведение итогов и обозначение перспектив научной деятельности НПР вуза, была проведена в марте 2016 года в инновационном формате. В формате конференции были организованы: дискуссионные площадки; мастер-классы; форсайт-сессия «Наука для будущего»; проведение открытых научных лабораторий и интеллектуальных игр; проведение международного конкурса «Учитель новой школы». Цель данного конкурса – обмен опытом между участниками образовательной практики. Конкурс проводился по следующим номинациям: научная статья, посвященная проблемам образования и воспитания; научно-методическая статья, содержащая описание и анализ результатов практической деятельности педагога; методические рекомендации по сопровождению учебного процесса; видеозапись урока (или фрагмент

урока) с использованием инновационных технологий; мультимедийное сопровождение урока; конспект воспитательного мероприятия по предмету. Данный конкурс позволяет создать единое образовательное пространство, способствующее распространению передовых идей, практического опыта в области преподавания конкретных дисциплин, научно-методического сопровождения учебного и воспитательного процессов. Кроме того, материалы, представленные на конкурс, станут достоянием студентов и преподавателей вуза, войдут в учебный процесс – и как иллюстрация современных проблем обучения, и как пример их практического решения [4].

Новая концепция, новые научные направления, содержание и новые формы организации научной деятельности как преподавателей, так и студентов вуза способствуют инновационному развитию научной деятельности ИПИ им. П. П. Ершова в рамках интеграции с Тюменским государственным университетом.

Библиографический список

1. *Ведерникова Л. В.* Профессионально-личностное развитие будущего педагога // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 10. – С. 39–42.
2. *Ведерникова Л. В.* Развитие профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 75–78.
3. *Ведерникова Л. В.* Региональный аспект подготовки педагога в условиях сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательной практики // Человек и образование. – 2015. – № 3 (44). – С. 87–91.
4. *Ведерникова Л. В., Поворозюк О. А.* Роль инновационных структур в воспитании педагога как компетентного профессионала // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 4 (24). – С. 19–24.
5. *Ведерникова Л. В.* Совершенствование основных направлений и механизмов развития НИД в условиях филиала // XXV Ершовские чтения: сб. научных ст. с международн. участием. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ, 2015. – С. 88–91.
6. *Ведерникова Л. В., Левых А. Ю., Селицкая З. Я.* Роль научно-образовательного центра в инновационном развитии вуза // Ершовские чтения: Спецвыпуск: межвузовский сб. научн. ст. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2014. – С. 59–64.
7. Программа повышения конкурентоспособности ТюмГУ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.utmn.ru/5top100/programma/> (дата обращения: 04.04.2016).
8. *Bozkurt O.* Investigating the Effect of Inquiry-Based Learning on Pre-Service Teachers' Attitudes and Opinions about the Approach // Croatian Journal of Education. – 2015, November. – Vol. 17, No. Sp. Ed. 4. – P. 175–197.
9. *Lee D., Kim S., Cha S.-H.* Evaluating the effectiveness of research centers and institutes in universities: Disciplines and life cycle stages // KEDI Journal of Educational Policy. – 2014. – Vol. 11, Issue 1. – 119 p.
10. *Vedernikova L. V.* Organising research activity of a higher educational institution as the environment for individual professional development of a teacher // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 8th International symposium. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. – Vienna, 2015. – P. 32–37.
11. *Vedernikova L., Shilov S.* A methodical training of students at teachers training higher education

in the system of collaboration of a higher educational institution and comprehensive practice of a region // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 1st International symposium. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. – Vienna,

2013. – P. 150–156.

12. Vedernikova L.V., Shilov S. P. Fundamental prerequisites for research of teacher's value system as for the creative self-fulfillment in humanities knowledge // World Applied Sciences Journal. – 2013. – T. 27, № 13. – P. 428–432.

Поступила в редакцию 25.03.2016

Vedernikova Lyudmila Vasilyevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Deputy director of the Teachers Training Ishim Pedagogical Institute named after P. P. Ershov (the branch) of Tyumen State University, wedernikowa@mail.ru, Ishim

INNOVATIVE DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITY AT A TEACHERS TRAINING HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF INTEGRATION WITH A UNIVERSITY

Abstract. The article shows basic directions of developing research activity, the content, forms and methods of organizing it. Modernizing research structure is carried out in accordance with a new conception of research activity of a higher educational institution in the context of its integration with a university. The article considers the system of management and organizing research activity of students at the branch of the university. It defines the mechanisms and basic structures of students' research union such as students' business incubator, the laboratory of research solutions, students' research lectures, the school of research competencies, scientific discussion club.

Keywords: conception of research activity, integration, innovative infrastructures, developing research activity, strategic initiatives, complex of environments.

References

1. Vedernikova, L. V., 2015. Professional'no-lichnostnoe razvitie budushhego pedagoga [Professional-personal development of the future teacher]. Srednee professional'noe obrazovanie [Vocational education], 10, pp. 39–42 (in Russ., abstr. in Eng.).

2. Vedernikova, L. V., 2015. Razvitie professional'no-lichnostnogo potentsiala budushhego pedagoga v usloviyah modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [The development of professional and personal potential of the future teacher in the conditions of modernization of pedagogical education]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 75–78 (in Russ., abstr. in Eng.).

3. Vedernikova, L. V., 2015. Regional'nyj aspekt podgotovki pedagoga v usloviyah setevogo vzaimodejstviya vuza i obshheobrazovatel'noj praktiki [The regional dimension of teacher training in terms of networking and educational institution practices]. Chelovek i obrazovanie [Man and education], 3 (44), pp. 87–91 (in Russ., abstr. in Eng.).

4. Vedernikova, L. V., Povoroznjuk, O. A., 2015. Rol' innovacionnyh struktur v vospitanii pedagoga kak kompetentnogo professionala [The role of innovative structures in the education of the teacher as a competent professional]. Gumanitarnye nauki i obrazovanie [Humanities and Education], 4 (24),

pp. 19–24 (in Russ., abstr. in Eng.).

5. Vedernikova, L. V., 2015. Sovershenstvovanie osnovnyh napravlenij i mehanizmov razvitiya NID v usloviyah filiala [Improving the basic directions and mechanisms of NID in a branch]. XXV Ershovskie chteniya: sb. nauchnyh st. s mezhdunarodn. Uchastiem [XXV Ershov read: Sat. scientific article. with internationally. participating], Ishim: IPI named after P. P. Ershov (the branch) of TSU Publ., pp. 88–91 (in Russ.).

6. Vedernikova, L. V., Levyh, A. Ju., Selickaja, Z. Ja., 2014. Rol' nauchno-obrazovatel'nogo centra v innovacionnom razvitii vuza [The role of the scientific and educational center in the innovative development of the university]. Ershovskie chteniya. Specvypusk: mezhvuzovskij sb. nauchn. st. [Ershov read. Special: interuniversity coll. Scien. Art.], Ishim: IPI named after P. P. Ershov (the branch) of TSU Publ., pp. 59–64 (in Russ.).

7. Programma povysheniya konkurentosposobnosti TjumGU [The program is improving the competitiveness of TSU] [online]. Available at: <http://www.utmn.ru/5top100/programma/> (Assessed 04 April 2016) (in Russ.).

8. Bozkurt, O., 2015. Investigating the Effect of Inquiry-Based Learning on Pre-Service Teachers' At-

titudes and Opinions about the Approach. Croatian Journal of Education, Vol. 17, 4, pp. 175–197.

9. Lee, D., Kim, S., Cha S.-H., 2014. Evaluating the effectiveness of research centers and institutes in universities: Disciplines and life cycle stages. KEDI Journal of Educational Policy, Vol. 11, Issue 1, 119 p.

10. Vedernikova, L. V., 2015. Organising research activity of a higher educational institution as the environment for individual professional development of a teacher. Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 8th International symposium. “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education, Vienna, pp. 32–37.

11. Vedernikova, L., Shilov, S., 2013. A methodical training of students at teachers training higher education in the system of collaboration of a higher educational institution and comprehensive practice of a region, Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 1st International symposium. “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education, Vienna, pp. 150–156.

12. Vedernikova, L. V., Shilov, S. P., 2013. Fundamental prerequisites for research of teacher’s value system as for the creative self-fulfillment in humanities knowledge. World Applied Sciences Journal, 27, 13, pp. 428–432.

Submitted 25.03.2016

Скибицкий Эдуард Григорьевич

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой философии, педагогики и психологии, Сибирская академия финансов и банковского дела, skibit@yandex.ru, Новосибирск

Перфилова Анна Викторовна

Преподаватель кафедры иностранных языков, Сибирский государственный университет путей сообщения, sgups.english@yandex.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУССИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования дискуссионной компетенции у студентов технических вузов. На основе семантического анализа приведено определение дискуссионной компетенции. Проведен анализ научной литературы по теме дискуссии и дискуссионной компетенции. Описана структура дискуссионной компетенции и установлены ее структурные компоненты. Обозначены факторы, влияющие на успешность формирования дискуссионной компетенции у студентов технических вузов. На основе структуры дискуссионной компетенции определены критерии ее сформированности. Обозначены цель и задачи формирования дискуссионной компетенции. Обосновано использование интерактивных методов обучения при ее формировании. Предложена их классификация.

Ключевые слова: дискуссионная компетенция, структура дискуссионной компетенции, критерии и факторы формирования дискуссионной компетенции, интерактивные методы обучения, технический вуз.

Изменения, происходящие в российском обществе и экономике, интеграция России в мировое сообщество не могли не отразиться на требованиях, предъявляемых к специалистам во всех сферах деятельности и, в частности, в технической области. Способность к эффективному сотрудничеству при решении нестандартных рабочих ситуаций или проблем, умение разрешать возникающие в процессе совместной работы противоречия становятся обязательной частью компетентности выпускника технического вуза. ФГОС ВО-05 для бакалавриата, где общекультурные компетенции заданы для всего образовательного уровня в 80 % случаев [5], определяет, среди прочих, следующие общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник высшего учебного заведения:

– способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

– способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

– способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7) [6].

Дискуссионная компетенция, формированию которой посвящена наша работа, по мнению многих авторов, позволяет эффективно развивать вышеперечисленные компетенции. Например, А. А. Леонтьев считает, что дискуссионные и аргументативные умения нужны для развития как коммуникативной, так и интеллектуальной самодостаточности личности [3]. Л. В. Мурзенко говорит о развитии коммуникативных навыков с помощью дискуссии, используемой в межкультурных проектах, а также о том, что дискуссии позволяют лучше узнать изучаемый язык и взглянуть со стороны на свою культуру [4]. По свидетельству автора, в США, где в обучении давно используются онлайндискуссии, она считается прекрасной возможностью улучшить мотивацию учащихся и углубить их знания в области изучаемой культуры. Р. Соорег среди преимуществ дискуссии называет следующие: у учащихся появляется возможность получить практический опыт речевого самовыражения; студенты учатся защищать и отстаивать свои точки зрения; благодаря дискуссии, учащиеся узнают о многообразии идей, мнений, убеждений, верований и т. п., о которых им ранее не было известно [11].

На основе анализа литературы, касающейся дискуссии в педагогическом процес-

се и компетенций, мы пришли к выводу, что в исследованиях последнего времени почти не рассматривается дискуссионная компетенция. Для того чтобы дать определение термину «дискуссионная компетенция», рассмотрим значение понятий «дискуссия» и «компетенция».

Дискуссия определяется как «обсуждение какого-либо спорного вопроса для выяснения разных точек зрения; прения» [10, с. 117]; «публичное обсуждение каких-либо спорных вопросов, научных проблем, направленное на поиск оптимального взаимоприемлемого их решения» [8, с. 101]; «публичное обсуждение, в ходе которого путем сопоставления различных точек зрения происходит поиск единого мнения для возможно правильного решения спорного вопроса» [4, с. 197] и др.

Таким образом, определения дискуссии как коммуникативной деятельности можно разделить на две группы: 1) спор, обсуждение какого-либо вопроса, т. е. дискуссия рассматривается как процесс; 2) способ решения вопроса или проблемы путем обсуждения, соответственно, дискуссия рассматривается как форма деятельности для достижения цели – решения проблемы. Мы в своей работе будем пользоваться вторым определением. В самом общем виде дискуссию можно представить в виде схемы (рис. 1).

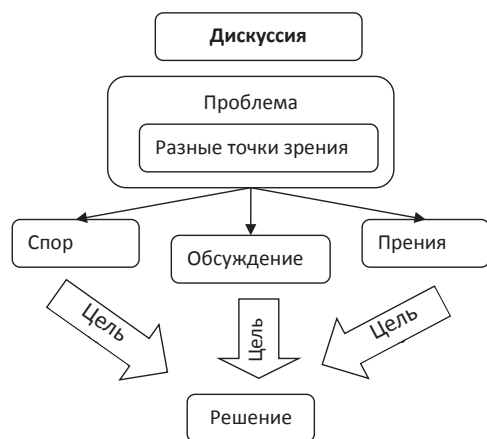


Рис. 1. Структура дискуссии

В научной педагогической литературе уже наработаны определения понятия «компетенция». Мы возьмем за основу определение, приведенное в Российской педагогической энциклопедии: компетенция

– это «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы» [7, с. 67]. Добавим лишь, что все эти знания, умения и навыки должны относиться к определенному кругу вопросов.

В результате рассмотрения понятий «дискуссия» и «компетенция» мы сформулировали следующее определение понятия «дискуссионная компетенция» – это совокупность знаний, умений и навыков совместно разрешать проблемы с целью принятия управленческого решения в той или иной отрасли человеческой деятельности.

Мы проанализировали работы, посвященные дискуссии и дискуссионной компетенции, и можем сделать вывод, что многие авторы сходятся во мнении, что дискуссионная компетенция является частью более общей коммуникативной компетенции. Например, В. К. Иванов утверждает, что дискуссия «способствует развитию и укреплению речевых коммуникативных навыков и явлений (коммуникативная компетенция)» [2, с. 27], а также что «дискуссионная речь – один из значимых компонентов коммуникативной и профессиональной компетенции студентов» [2, с. 7].

При формировании дискуссионной компетенции студентов необходимо учитывать факторы, способные повлиять на результаты учебной работы. На основе анализа научной литературы и собственных наблюдений мы смогли выделить следующие факторы, влияющие на формирование дискуссионной компетенции студентов технического вуза:

– уровень подготовки студентов в изучаемой области знания. Цели обучения и его образовательную траекторию необходимо выстраивать, исходя из анализа уровня группы. Задачи обучения должны, с одной стороны, способствовать развитию знаний, с другой стороны, не быть чрезмерно сложными, чтобы не снизить мотивацию студентов;

– готовность преподавателя к организации учебной работы. Преподаватель должен владеть всеми необходимыми педагогическими инструментами для организации эффективной работы в группе, хорошо понимать цель и задачи обучения, а также особенности его организации для формирования дискуссионной компетенции студентов технического вуза;

– дидактическое обеспечение, включающее в себя различные обучающие материалы: учебно-методическое обеспечение курса, электронные ресурсы по изучаемой теме, которые студенты могут использовать для самообразовательной деятельности в учебное и внеучебное время.

Для создания программы обучения и разработки дидактического обеспечения, направленных на формирование дискуссионной компетенции у студентов технического вуза, необходимо определить критерии ее сформированности. С этой целью рассмотрим структуру дискуссионной компетенции. При анализе научной литературы нам не встречалась работа, в которой бы в полном объеме обсуждалась проблема формирования дискуссионной компетенции, поэтому мы основывали свой анализ на изучении предлагаемых разными авторами вариантах знаний, умений и навыков, необходимых при ведении дискуссии, и таким образом определили структурные компоненты дискуссионной компетенции (рис. 2).

1. Коммуникативный. Включает в себя знание основ риторики и правил делового общения при разрешении конкретных задач, опыт межличностного взаимодействия, психологическую готовность к общению.

2. Мотивационный. Потребность в общении, в расширении своего кругозора, в самообразовании посредством участия в дискуссии. Потребность в активной мыслительной деятельности во время дискуссии при общении с другими студентами на личностном

и профессиональном уровнях.

3. Социальный. Подразумевает умение вести себя в группе, быть вежливым, доброжелательным, спокойно воспринимать мнения и поведение, отличное от собственного; самоконтроль, способность не провоцировать и сглаживать конфликты, а также осуществлять выбор общего решения, приемлемого для всех с соблюдением этических и культурных норм.

4. Лингвистический. Знание языка, на котором ведется дискуссия, в объеме, достаточном для достижения ее целей.

5. Интеллектуальный. Умение осуществлять поиск, обработку информации на основе современных средств информатизации при решении конкретных задач в процессе дискуссии, гибко реагировать на изменения информации. Во время участия в дискуссии важно уметь строить свои высказывания, опираясь на логику, приводить убедительные аргументы.

6. Рефлексивный. Включает навыки самоанализа, самооценки и саморегулирования, умение корректировать свое поведение в зависимости от ситуации, понимание уровня собственного развития.

Все структурные компоненты дискуссионной компетенции взаимосвязаны и взаимозависимы, и их формирование должно происходить в комплексе. Эффективность формирования дискуссионной компетенции у студента будет зависеть от сформированности каждого компонента в ее структуре. Опираясь на структуру дискуссионной ком-

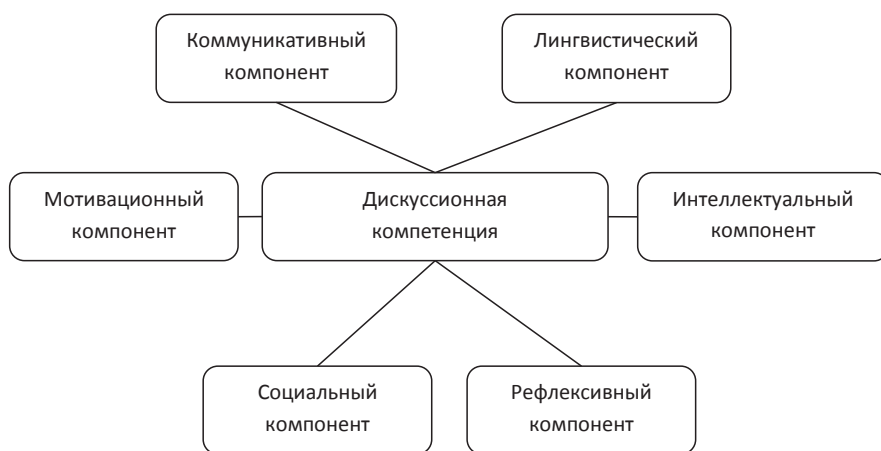


Рис. 2. Структура дискуссионной компетенции

петенции, мы выделили критерии сформированности дискуссионной компетенции:

- коммуникативный: опыт общения в группах и участия в полилогах; знание основных правил делового общения и участия в дискуссии;

- лингвистический: знание базовой и профессиональной лексики, речевых формул для участия в дискуссии, стилистики, грамматики, связок внутри предложения и между фразами;

- интеллектуальный: знания по проблеме дискуссии; умение находить необходимую информацию.

При анализе литературных источников установлено, что в настоящее время для оценки сформированности компетенций предлагаются различные формы: тестирование, проведение групповых дискуссий с видео или аудиозаписью занятия для дальнейшего анализа, анкетирование.

С учетом структуры дискуссионной компетенции основной целью является научить студентов вести дискуссию, эффективно добываясь решения поставленной проблемы. Эта цель может быть разбита на множество более мелких задач:

- привить студентам знания правил и этикета делового общения, участия в дискуссии; основных этических и культурных норм; языка, на котором происходит дискуссия; специальные знания по теме дискуссии;

- научить студентов: принимать групповые решения; проявлять терпимость; находить, отбирать и анализировать необходимую информацию; анализировать проблемы; производить рефлексию своих идей;

- сформировать опыт применения полученных знаний на практике во время участия в дискуссиях.

С целью формирования дискуссионной компетенции осуществлен подбор методов обучения, обеспечивающих решение данной задачи. В. И. Загвязинский определяет метод обучения как способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения, или как систему целенаправленных действий педагога, организуемых познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения [1].

На наш взгляд, наиболее оптимальными

для решения задачи формирования дискуссионной компетенции являются интерактивные методы обучения, под которыми мы понимаем современную технологию обучения, основывающуюся на интерактивном взаимодействии участников процесса обучения. Их применение подразумевает не только взаимодействие студентов с преподавателем и более активную познавательную деятельность. Отличительной особенностью их использования является взаимодействие студентов между собой, а также взаимодействие между студентами и информационной средой. Интерактивное обучение строится на диалоге. Его можно отнести к групповым методам обучения. Интерактивное обучение, по свидетельству многих авторов, положительно влияет на разные аспекты процесса обучения.

На данный момент не существует единой классификации интерактивных методов. Например, В. В. Чолак делит интерактивные методы обучения на имитационные и неимитационные [12]. Также существует разделение на организационные (учебные), игровые, комплексные и информационно-коммуникативные интерактивные методы обучения [9]. Для решения задачи формирования дискуссионной компетенции мы будем пользоваться разработанной нами классификацией интерактивных методов (рис. 3). Данная классификация не претендует на полноту и универсальность, поскольку в данном случае интерактивные методы рассматриваются нами в контексте формирования дискуссионной компетенции студентов технических вузов.

Эффективное использование в процессе формирования дискуссионной компетенции интерактивных методов позволяет студентам научиться самостоятельно искать необходимую информацию, предлагать нестандартные решения поставленных проблем, мотивирует к общению и обмену мнениями с другими участниками обучения, дает навыки групповой работы, учит сотрудничеству, терпимости. Помимо того, что интерактивное обучение отвечает целям и задачам формирования дискуссионной компетенции, его виды также совпадают с планируемыми учебными ситуациями и способами общения с группой, например, круглый стол, эвристическая беседа и многие другие. Однако,



Рис. 3. Классификация интерактивных методов

несмотря на целесообразность применения интерактивных методов при формировании дискуссионной компетенции, обучение обязательно должно проходить с опорой на так называемые «традиционные» методы преподавания.

Обобщая все вышесказанное, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что дискуссионная компетенция является комплексным явлением,

и ее структура включает в себя знания, умения и навыки из разных научных отраслей знания: лингвистики, социологии, этики и др.

Формирование дискуссионной компетенции у студентов позволяет подготовить компетентного специалиста в технической сфере, который будет обладать опытом групповой работы и эффективного решения проблем в сотрудничестве.

Библиографический список

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
2. Иванов В. К. Формирование дискуссионных умений в процессе обучения иностранному языку в условиях гуманитарного вуза: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 162 с.
3. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков (лекция-доклад) // Школа-се-

- минар «Создание единого информационного пространства системы образования». – М.: Рото-Принт, 1998. – 24 с.
4. Мурзенко Л. В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 197–201.
5. О федеральных государственных образовательных стандартах [Электронный ресурс]. –

URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4548> (дата обращения: 24.02.2016).

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 27.03.01 Стандартизация и метрология (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 6 марта 2015 г. № 168 [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/6704> (дата обращения: 24.02.2016).

7. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – Том 1 (А–М) / глав. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.

8. Скибицкий Э. Г., Кимова Е. Т. Формирование дискуссионной компетентности магистрантов как инструмент поиска оптимального решения проблемных задач // Сибирская финансовая школа. – 2015. – № 3 (110). – С. 101–104.

9. Скибицкий Э. Г., Холина Л. И. Развитие творческого потенциала магистрантов в образовательном процессе вуза // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов / под общ. ред. д-ра пед. наук, профессора Э. Г. Скибицкого. – Новосибирск: САФБД, 2016. – 387 с.

10. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. – М.: Аделант, 2013. – 800 с.

11. Чолак В. В. Интерактивное обучение // Проблемы современной науки и образования. – 2014. – № 3 (21). – С. 102–105.

12. Cooper P. J. Communication for the Classroom Teacher. – 5th ed. Scottsdale. – Arizona: Gorsuch Scarisbrick Publishers, 1995. – 360 p.

Поступила в редакцию 29.02.2016

Skibitskiy Eduard Grigorievitch

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of the Philosophy, Pedagogics and Psychology Department, Siberian Academy of Finances and Banking, skibit@yandex.ru, Novosibirsk

Perfilova Anna Viktorovna

Lecturer of the Foreign Languages Department, Siberian Transport University, sgups.english@yandex.ru, Novosibirsk

DISCUSSION COMPETENCE FORMING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The necessity of discussion competence forming of technical university students is proved. Discussion competence definition is given on the semantic analysis basis. Scientific literature, concerning discussion and discussion competence is analyzed. Discussion competence structure and its structural components are described. Factors, influencing successful discussion competence forming for technical university students, are named. Criteria of discussion competence forming are determined on the basis of its structure. Purpose and tasks of discussion competence forming are defined. Use of interactive methods of instruction during discussion competence forming is proved. Classification of these methods is given.

Keywords: discussion competence, discussion competence structure, criteria and factors of discussion competence forming, interactive methods of instruction, technical university.

References

1. Zagvjazinskij, V. I., 2001. Teorija obucheniya: Sovremennaja interpretacija [Training theory: A modern interpretation]. Moscow: Akademija, 192 p. (in Russ.).
2. Ivanov, V. K., 2004. Formirovanie diskutivnyh umenij v processe obucheniya inostrannomu jazyku v uslovijah gumanitarnogo vuza [Formation diskutivnyh skills in the process of learning a foreign language in the conditions of a liberal arts college]. Cand. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 162 p. (in Russ.).
3. Leont'ev, A. A., 1998. Psihologo-pedagogicheskie osnovy obnovlenija metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov (lekcija-doklad) [Psychopedagogical bases of renovation of foreign language teaching methodology (lecture-report)]. Shkola-seminar "Sozdanie edinogo informacionnogo prostranstva sistemy obrazovanija" [School-Seminar "Creation of a unified information space of the education system"]. Moscow: Roto-Print, 24 p. (in Russ.).
4. Murzenko, L. V., 2010. Uchebnaja diskussija kak sredstvo formirovanija mezhhkul'turnoj kompetencii u studentov jazykovyh vuzov v uslovijah dis-

tancionnogo obrazovanija [Educational discussion as means of formation of intercultural competence of students of language high schools in terms of distance education]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena* [IZVESTIA: Herzen University Journal of Humanities and Sciences], 121, pp. 197–201 (in Russ.).

5. O federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartah [About Federal Educational Standards] [online]. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/4548> (Accessed 24 Februar 2016) (in Russ.).

6. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki 27.03.01 Standartizacija i metrologija (uroven' bakalavriata). Prikaz Minobrnauki Rossii ot 6 marta 2015 g. № 168 [Order of the Ministry of Education of Russia under date of 6 March, 2015, No 168 "About approval of Federal State Educational Standard of Higher Education for Major 27.03.01 Standardization and Metrology] [online]. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/6704> (Accessed 24 Februar 2016) (in Russ.).

7. Davydov, V. V., ed., 1993. Rossijskaja pedagogičeskaja jenciklopedija [Russian Pedagogical Encyclopedia]. Moscow: Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 608 p. (in Russ.).

8. Skibickij, Je. G., Kitova, E. T., 2015. Formirovanie diskussionnoj kompetentnosti magistrantov kak instrument poiska optimal'nogo resh-enija problemnyh zadach [Formation of competence

discussion undergraduates as a tool to find the optimal solution of problem tasks]. *Sibirskaja finansovaja shkola* [Siberian financial school], 3 (110), pp. 101–104 (in Russ., abstr. in Eng.).

9. Skibickij, Je. G., Holina, L. I., 2016. Razviti-tie tvorčeskogo potenciala magistrantov v obrazovatel'nom processe vuza [Development of creative potential masters in the educational process of high school]. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teorija i praktika: sbornik statej po materialam VII Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii prepodavatelej, aspirantov, magistrantov i studentov* [Continuous professional education: theory and practice: a collection of articles based on the VII International scientific-practical conference of lecturers, graduate students, undergraduates and students, general editorship]. Novosibirsk: Private educational institution of higher education Siberian Academy of Finance and Banking, 387 p. (in Russ., abstr. in Eng.).

10. Ushakov, D. N., 2013. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka* [Explanatory Dictionary of the modern Russian language]. Moscow: Adelant, 800 p. (in Russ.).

11. Cholak, V. V., 2014. *Interaktivnoe obuchenie* [Interactive training]. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovanija* [Problems of modern science and education.], 3 (21), pp. 102–105 (in Russ., abstr. in Eng.).

12. Cooper, P. J., 1995. *Communication for the Classroom Teacher*. 5th ed. Scottsdale. Arizona: Gorsuch Scarisbrick Publishers, 360 p.

Submitted 29.02.2016

Егорова Ирина Сергеевна

Старший преподаватель кафедры математики и методики преподавания математики, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, irriskay@mail.ru, Абакан

Михалкина Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики преподавания математики, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, mikhailenko_e@mail.ru, Абакан

ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы формирования креативной компетенции педагога. Проанализированы нормативные документы и работы отечественных и зарубежных исследователей, посвященные феномену творчества учителя. На основании чего сделан вывод о необходимости включения креативной компетенции в структуру профессиональной компетенции педагога, а также о недостаточности разработанности вопроса формирования и оценивания данной компетенции у бакалавров педагогического образования в процессе изучения математических дисциплин. Предложены методы оценивания уровня ее сформированности (экспертная оценка, письменный контроль) у бакалавров педагогического образования в рамках изучения дисциплины «Основы математической обработки информации». Приведен фрагмент экспертного листа, описаны результаты применения названных методов оценивания в рамках экспериментального обучения по дисциплине «Основы математической обработки информации».

Ключевые слова: педагогическое образование, креативная компетенция, экспертная оценка.

Одной из основных задач, стоящих перед современной системой образования, является формирование творческой личности, готовой решать нестандартные задачи в рамках своей профессиональной деятельности. В связи с этим актуальной становится проблема совершенствования форм, средств и методов обучения, направленных на развитие креативных способностей обучающихся, а также поиск способов оценивания уровня их сформированности.

Особое значение данный вопрос имеет при подготовке студентов педагогических вузов, т. к. выпускникам предстоит не только реализовывать свой творческий потенциал в рамках профессиональной деятельности, но и организовывать креативную образовательную деятельность школьников. Для этого, на наш взгляд, сам учитель должен обладать креативной компетенцией (КК).

Под креативной компетенцией будем понимать совокупность качеств личности, необходимых для осуществления деятельности, ведущей к развитию и направленной на создание нового результата в рамках профессиональной (педагогической) деятельности [6].

Отметим, что ряд исследователей (А. В. Алтунин, О. П. Нестеренко, А. Н. Петрова, Е. А. Семина, Ю. В. Сорокопуд, М. А. Шашкина, Л. В. Шкерина, И. М. Яковлева и др.) рассматривают креативность как наивысший уровень сформированности профессиональной компетенции учителя. Практика показывает, что за период обучения в вузе такого результата достигают не все бакалавры педагогического образования.

В то же время анализ нормативных документов (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Концепция развития образования РФ до 2020 г., Профессиональный стандарт педагога, Федеральные государственные стандарты направления подготовки «Педагогическое образование» (квалификации (степени) «бакалавр», «магистр»)) позволил сделать вывод о том, что каждый, в том числе и начинающий учитель, должен владеть данной компетенцией независимо от профиля его подготовки (не ниже базового уровня [5]). Исходя из этого считаем целесообразным говорить о креативной компетенции как

о составляющей профессиональной компетенции педагога.

Изучению феномена творчества посвящены работы отечественных и зарубежных авторов (С. Ю. Гуревич, В. В. Давыдов, И. С. Кон, А. М. Магюшкин, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Я. А. Пономарев, Л. М. Попов, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, М. В. Силантьева, А. Т. Шумилин и др.). В ряде работ рассматривается креативная компетенция учителя (И. Я. Брякова, А. Э. Ишкова, М. М. Кашапова, Л. А. Халилова, и др.) и возможные пути ее формирования и развития.

Признавая несомненную теоретическую и практическую значимость данных исследований, следует отметить недостаточную разработанность вопроса оценивания уровня сформированности креативной компетенции бакалавра педагогического образования.

С одной стороны, это связано с неоднозначностью трактовки понятий «компетенция» и «креативная компетенция», а также с отсутствием единой системы критериев (показателей) сформированности последней. С другой – сложность качеств личности, входящих в ее структуру, и неопределенность условий их развития и оценивания.

В современных исследованиях описаны методики, позволяющие оценить креативность как личностную характеристику индивида или продукт его деятельности. Как правило, это специальные тесты, наиболее известные из которых – тесты Гилфорда, Торранса и Медника.

Считаем, что для определения уровня сформированности креативной компетенции бакалавра педагогического образования данных методик недостаточно, т. к. они не позволяют оценить готовность студентов к осуществлению профессиональной деятельности, направленной на создание нового результата (креативной педагогической деятельности). Таким образом, возникает необходимость поиска других способов диагностики уровня сформированности креативной компетенции.

Одним из таких методов является экспертная оценка. Д. А. Иванов определяет ее как особый метод экспертно-аналитической деятельности, требующий специальных знаний об объекте и предмете экспертно-оценивания, а также профессиональных

умений (проектировать, анализировать, контролировать, управлять и т. д.). Результатом оценивания является представление мотивированного заключения [4]. В случае оценивания креативной компетенции бакалавра педагогического образования целью экспертной оценки является интуитивно-логический анализ проявления критериев ее сформированности с последующей количественной оценкой и формальной обработкой результатов.

Считаем, что при обучении математическим дисциплинам (например, «Основам математической обработки информации», являющейся обязательной к изучению для всех профилей подготовки бакалавров педагогического образования) данный метод особенно актуален. Их освоение, как правило, предполагается в 1–3-м семестрах, где не представляется возможным использование иных средств диагностирования уровня сформированности КК (исследовательские проекты, отчеты педагогических практик, курсовые и выпускные работы и т. д.).

Находим целесообразным приглашать в качестве экспертов преподавателей, работающих с экспериментальной академической группой не менее одного семестра и имеющих степень кандидата (или доктора) педагогических наук. При организации занятий не последнюю роль играет систематическое использование педагогом форм и методов обучения, благоприятных для осуществления студентами креативной деятельности: кейс-метод, мозговой штурм, деловые игры, проектное обучение, проблемные задачи и т. д. [2].

На наш взгляд, преподаватели дисциплин профессионального блока, руководители педагогических практик, курсовых работ, научно-исследовательских работ студентов более других заинтересованы в том, чтобы выступить в качестве эксперта, т. к. им предстоит продолжить работу по формированию профессиональной компетенции студентов (и ее составляющей – креативной компетенции) на последующих курсах обучения.

Экспертная оценка может быть устной (интервью) или письменной (анкетирование). Устная оценка, в совокупности с результатами входной психологической диагностики, поможет составить первичное впечатление о студентах экспериментальной

и контрольной групп. Для получения каких-либо количественных результатов, позволяющих сделать выводы о сформированности креативной компетенции обучающихся, целесообразно использовать письменную форму экспертной оценки.

Для этого необходимо разработать опросный лист для преподавателей. Он должен соответствовать структуре креативной компетенции, а также отражать показатели ее сформированности.

Нами разработан экспертный лист, вклю-

чающий 12 вопросов, соотнесенных с компонентами креативной компетенции бакалавра педагогического образования: когнитивный (1 вопрос); мотивационный (2 вопроса); деятельностный (8 вопросов); рефлексивный (1 вопрос). Большее количество вопросов, относящихся к деятельностному компоненту, связано с тем, что креативная компетенция, как и любая составляющая профессиональной компетенции, формируется и проявляется именно в деятельности. Фрагмент экспертного листа представлен в таблице.

Таблица

Фрагмент экспертного листа оценки уровня сформированности КК бакалавра

№	Показатели	Критерии оценки	Оценка эксперты
Когнитивный компонент КК			
1	Демонстрирует наличие знаний о творческих задачах и проектах, креативных методах решения предметных задач в рамках освоения преподаваемой дисциплины	– нет (0 баллов); – только после комментария преподавателя и постановки конкретного вопроса о существовании нестандартных методов решения задачи (1 балл); – только в процессе групповой работы или после группового обсуждения способов решения предметной задачи (2 балла); – да, в том числе в рамках самостоятельной работы (3 балла)	
Мотивационный компонент КК			
2	Проявляет интерес к осуществлению креативной деятельности в рамках решения предметных задач	– нет (0 баллов); – да, выполняет несложные творческие задания (1 балл); – да, нерегулярно, но участвует в разработке и реализации творческих проектов (2 балла); – да, креативно подходит к решению предметных задач, проявляет инициативу в разработке или поиске нестандартных задач и способов их решения в рамках изучения той или иной темы (3 балла)	
Деятельностный компонент КК			
3	Перенос знаний и умений в новую (нестандартную) ситуацию	– не осуществляет перенос знаний в новую ситуацию (0 баллов); – только по указанию преподавателя (1 балл); – самостоятельно переносит полученные знания по предмету в новую, но смежную ситуацию (2 балла); – самостоятельно осуществляет перенос знаний и умений в новую ситуацию (3 балла)	
Рефлексивный компонент КК			
4	Рефлексия (проявление креативности в своей деятельности)	– не осуществляет (0 баллов); – проводит рефлексию только после прямого указания преподавателя (1 балл); – осуществляет рефлексию в группе (2 балла); – осуществляет рефлексию самостоятельно на каждом этапе творческой деятельности (3 балла)	

Отметим, что опросный лист должен содержать критерии оценивания и их расшифровку, понятную эксперту (табл., столбец 3). При этом указанные в скобках баллы отражают уровни сформированности креативной компетенции бакалавров педагогического образования: базовый, пороговый, продвинутой.

Суммирование баллов, предоставленных экспертом, позволит сделать вывод об уровне сформированности креативной компетенции студента в целом: 0–12 – пороговый; 13–24 – базовый; 25–36 – продвинутой.

После заполнения экспертных листов на одного и того же студента несколькими преподавателями находится среднее арифметическое набранных им баллов и определяется уровень сформированности креативной компетенции обучающегося по приведенной выше шкале.

В рамках проводимого исследования нами было осуществлено экспериментальное обучение по дисциплине «Основы математической обработке информации» бакалавров педагогического образования (профили «Математика», «Физика»). С целью выявления уровня сформированности креативной компетенции нами были использованы методы экспертной оценки и письменного контроля (контрольная работа).

Итоговая контрольная работа состояла из заданий, к каждому из которых сформулирован ряд вопросов, позволяющих набрать от 0 до 3 баллов по шкале оценивания креативной компетенции: 1 – пороговый уровень, 2 – базовый, 3 – продвинутой [5]. Для определения уровня сформированности креативной компетенции вычислялся средний балл обучающегося. Были получены следующие результаты: пороговый уровень – 25 %; базовый уровень – 69 %; продвинутой – 6 %.

В экспертной оценке принимали участие три преподавателя математических дисциплин («Математический анализ», «Алгебра», «Теория чисел») и два преподавателя профессиональных дисциплин («Педагогика», «Психология»).

Чтобы установить согласованность экспертной оценки и письменного контроля, мы проанализировали полученные с их помощью эмпирические данные на начало и конец второго этапа формирующего эксперимента. С помощью χ^2 -критерия нами была проверена гипотеза об отсутствии статистически значимых различий во мнениях экспертов и результатах выполнения контрольной работы. В результате статистической обработки эмпирических данных выдвинутая гипотеза была подтверждена.

Библиографический список

1. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Концепция оценивания квалификаций // Образование и наука. – 2012. – № 10. – С. 46–67.
2. Егорова И. С., Михалкина Е. А. Организация креативной образовательной среды на примере обучения дисциплине «Основы математической обработки информации» // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – Вып. 3. – С. 119–129.
3. Звонников В. И., Чельшикова М. Б. Оценка креативности мышления в контексте компетентностного подхода к трактовке качества результатов образования // Креативная экономика. – 2009. – № 2 (26). – С. 51–57.
4. Иванов Д. А. Экспертиза в образова-
- нии: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2008. – 329 с.
5. Основы математической обработки информации: учебно-методический комплекс по дисциплине / сост. И. С. Егорова, Е. А. Михалкина. – Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2015. – 96 с.
6. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
7. Guilford J. P. Creative talents: Their nature, uses and development. Buffalo. – N. Y. Bearly Limited, 2008. – P. 19–86.
8. Fromm E. The Creative Attitude, in Creativity and Its Cultivation. Ed. Harold H. Anderson. – New York: Harperand Row, 1959. – 344 p.

Поступила в редакцию 22.12.2015

Senior lecturer of the Department of Mathematics and Mathematics Teaching Methods, Katanov Khakas State University, irrisskay@mail.ru, Abakan

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Mathematics and Mathematics Teaching Methods, Katanov Khakas State University, mikhailenko_e@mail.ru, Abakan

EXPERT EVALUATION AS ONE OF WAYS OF DIAGNOSTICS OF LEVEL OF FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE THE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICAL DISCIPLINES

Abstract. In the article the urgency of the problem of formation of the creative competence of the teacher. Analyzed the regulations and operation of domestic and foreign scholars on the phenomenon of teacher creativity. Based on what the conclusion about the need to activate the creative competence in the structure of professional competence of the teacher, as well as the insufficient development of the formation and evaluation of the competence of undergraduate teacher education in the process of learning mathematical disciplines. Methods for estimating the level of formation of its (peer review, writing control) at the undergraduate teacher education in the framework of the discipline “Fundamentals of mathematical data processing”. A fragment of the expert sheet describes the results of using these evaluation methods as part of experiential learning “based on mathematical processing of the information”.

Keywords: teacher education, creative competence, expert evaluation.

References

1. Blinov, V. I., Batova, O. F., Esenina, E. Yu., Faktorovich, A. A., 2012. Kontseptsija ocenivaniya kvalifikatsij [The Concept of qualification]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and science], 10, pp. 46–67 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Egorova, I. S., Mikhalkina, E. A., 2015. Organizatsiya kreativnoj obrazovatelnoj sredy na primere obuchenija distsipline “Osnovy matematicheskoy obrabotki informatsii” [Organization of creative educational environment on the example of teaching the subject “Fundamentals of mathematical information processing”]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk state pedagogical University], 3, pp. 119–129 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Zvonnikov, V. I., Chelyshkova, M. B., 2009. Otsenivaniye kreativnosti myshleniya v kontekste kompetentnostnogo podhoda k traktovke kachestva rezul'tatov obrazovaniya [Evaluation of creative thinking in the context of the competence approach to the interpretation of the quality of educational outcomes]. *Kreativnaya yekonomika* [Journal of Creative economy], 2 (26), pp. 51–57 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Ivanov, D. A., 2008. Yekspertiza v obrazovanii [Examination in education]. Moscow: Academy, 329 p. (in Russ.).
5. Egorova, I. S., Mikhalkina, E. A., 2015. Osnovy matematicheskoy obrabotki informatsii [Mathematical foundations of information processing]. Abakan: Katanov Khakas State University Publishing, 96 p. (in Russ.).
6. Khutorskaya, A. V., 2003. Didakticheskaya yevristika. Teoriya i tehnologya kreativnogo obucheniya [Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning]. Moscow: MSU Publ., 416 p. (in Russ.).
7. Guilford, J. P., 2008. Creative talents: Their nature, uses and development. Buffalo. N. Y. Bearly Limited, pp.19–86.
8. Fromm, E., 1959. The Creative Attitude, in Creativity and Its Cultivation. Ed. Harold H. Anderson. New York: Harperand Row, 344 p.

Submitted 22.12.2015

Степаненко Лариса Васильевна

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

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается система российского высшего профессионального технического образования на современном этапе, основанная на формировании профессиональных компетенций обучающихся, нацеленная на широкую и разноплановую подготовку обучающихся к самостоятельной профессиональной деятельности. В данной статье мы особо выделяем сбалансированность традиционных и информационно-коммуникационных форм в организации учебно-воспитательного процесса, подчеркиваем необходимость мировоззренческого, социокультурного, а шире, – духовного развития обучающегося. Именно такая направленность современного образовательного процесса в высшей технической школе формирует не только профессиональную компетентность, но и тезаурус, эрудированность обучающихся. В результате обучения личность, обладающая такими качествами, может быть мобильна, способна ответить на социальные вызовы времени, а главное, – востребована в современных весьма жестких условиях конкуренции на рынке труда.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, традиционные и информационно-коммуникационные формы, духовность, тезаурус.

В рамках данной статьи мы ставим задачу проанализировать организацию учебно-воспитательного процесса в современной российской высшей школе с позиции использования традиционных и информационно-коммуникационных форм, выделить положительные и отрицательные моменты в их практическом применении, разработать методические рекомендации к внедрению положительного педагогического опыта.

Отечественная система высшего профессионального технического образования прошла многовековой путь развития и исторического закрепления в определенных структурах – отраслевых институтах, академиях, университетах, выявляя вариативность поиска наиболее эффективной модели функционирования. На современном этапе российская высшая школа профессионального технического образования обладает широким и разноплановым опытом построения и функционирования структуры управления, организации учебно-воспитательного процесса. И сегодня в государственной политике акцентируется внимание непосредственно на этом направлении развития высшей школы в связи с актуальностью подготовки корпуса инженерно-технических кадров. Поэтому техническое направление выводится в качестве приори-

тетного, непосредственно отражающего ситуацию на рынке труда, отвечающего на социальные запросы времени.

В условиях продолжающейся модернизации высшей профессиональной технической школы и встраивания ее в новый федеральный государственный образовательный стандарт большое внимание уделяется проблеме профессиональной компетентности. Ее постановка и актуализация направлены на подготовку специалиста, владеющего арсеналом профессиональных знаний (о специфике данного направления или специальности – истории возникновения, развития и практического закрепления, методических и методологических подходах, понятийном аппарате), умений (ориентироваться, анализировать, осмысливать специальные процессы), навыков практического применения основ профессионального мастерства [7]. Однако не только узкоспециализированная направленность образовательного процесса становится основополагающей в самом понятии «профессиональная компетентность». Понимая профессионализм как свободное владение основами профессионального мастерства, а компетентность как процесс систематизации полученных знаний, умений, навыков об основах профессии, мы предлагаем расширить понятийное поле, подчерки-

вая необходимость развития мировоззренческого, общекультурного, а шире, – духовного тезауруса обучающихся [4].

Таким образом, актуальность темы статьи определяется потребностью в анализе сбалансированности традиционных и информационно-коммуникационных форм организации учебно-воспитательного процесса, необходимым для развития общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся.

Теоретико-методологической основой данной статьи является современная методология научно-педагогических исследований Р. М. Асадуллина и Е. Н. Григорьева [1], Б. Л. Вульфсона [3], Дж. Пайка и Д. Селби [11], опора на сравнительно-сопоставительный методологический подход, который позволяет выявить своеобразие традиционных и информационно-коммуникационных форм.

В связи с поставленной задачей и выделенным методологическим подходом в исследовательской части статьи мы попытаемся выявить те противоречия в организации учебно-воспитательного процесса, которые являются актуальными и требуют разрешения.

– Так, одно из противоречий связано с потребностью и поиском путей активной компьютеризации высшей технической школы (внедрение информационно-коммуникационных форм), с одной стороны, и оторванностью данного процесса от внимательного и последовательного научно-исследовательского изучения положительного и отрицательного опыта ввиду отсутствия обобщающих исследований, – с другой.

– Другое противоречие возникает между необходимостью встраивания инновационных форм организации учебно-воспитательного процесса (электронных учебно-методических комплексов, мультимедийного сопровождения разных форм обучения) в традиционную модель образования (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия) и недостаточной степенью эффективности восприятия, анализа, усвоения обучающимися разнопланово подаваемой информации [2].

– Третье противоречие заключается в необходимости встраивания совместной деятельности и сотрудничества на диалоговых началах основных субъектов образовательного процесса – преподавателя и студента –

с целью максимального раскрытия творческого потенциала обучающегося, стимулирования его к самообразованию, эвристическим поискам и открытиям, с одной стороны, и преодолением авторитарного стиля организации учебно-воспитательного процесса, – с другой [6].

– Четвертое противоречие актуализирует возможность перехода к развитию творческой мыслительной деятельности обучающегося, с одной стороны, и преодолением у обучающегося репродуктивного начала – простого, доведенного до автоматизма, повторения освоенных операций, которое приводит к увязанию процесса обучения в самой примитивной фазе, лишает его и эмоционального фона, и сподвижничества, – тех качеств, которые должны сопровождать процесс образования, – с другой [5; 8].

– Пятое противоречие указывает на весьма жесткие условия, предзаданные современной социально-культурной средой, предъявляющие к обучающимся презентативные требования: коммуникабельность, речевая гибкость (развитость речевой моторики), языковая мобильность, широкий лексический багаж, с одной стороны, и трудностью формулирования, языковой скудностью из-за отсутствия начитанности, эрудированности, а шире, – очевидных пробелов на предыдущих этапах обучения и воспитания, – с другой [7].

Эти противоречия, выявленные в ходе практического опыта исследователей и автора статьи, ставят перед преподавательским корпусом ряд вопросов. В частности: Не происходит ли подмена более сложных интеллектуализированных процессов, более простыми? Не утрачивает ли обучающийся желания выхода в широкое поле интеллектуальной деятельности? Не становится ли обучающийся заложником самой идеи компьютеризации? Не теряется ли потребность живого общения? Данные вопросы поднимаются в связи с тем, что создание и активное применение новых информационно-коммуникационных технологий (аудио-видео сопровождения) в образовательном процессе открывает перед его участниками широкое поле интеллектуальной деятельности [9]. Новая техногенная среда образования гипотетически должна вносить изменения и в мотивационное поведение обучающихся

ся, стимулируя к глубокому погружению в систему научного знания [10]. Однако наряду с такой магистральной направленностью реальная практика выявляет и негативные аспекты – сиюминутное приобретение знаний от оперативного получения информации обучающимся и ее поглощения без аналитической работы. В связи с этим и поднимается вопрос о направленности процесса обучения и воспитания на преодоление мгновенного практического эффекта.

Данные противоречия обусловили поиск теоретических и практических подходов к организации и развитию новой модели образования российской высшей школы, ее концептуального наполнения и эффективно функционирования.

Именно поэтому мы характеризуем ситуацию в высшей технической школе как экспериментальную, просматривающуюся в непрерывающемся процессе варьирования образовательного стандарта, в активном внедрении новых компьютеризированных форм деятельности как для педагогического корпуса, так и для обучающихся. В ходе этого эксперимента, на наш взгляд, не утрачивает актуальности проблема сбалансированной корреляции исторически закреплённой традиционной формы организации образовательного процесса и активного использования информационно-коммуникативных технологий.

В данной статье мы попытались доказать, опираясь на собственный многолетний педагогический опыт, что использование традиционных форм организации учебно-воспитательного процесса должно сопровождаться внедрением новых информационно-коммуникационных технологий (электронных учебно-методических комплексов, аудио-видео сопровождения лекционных и семинарских занятий), обогащая процесс восприятия материала обучающимися, заставляя их находиться в постоянном поиске, расширяя свой тезаурус, формируя

общекультурные и профессиональные компетенции.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что организация учебно-воспитательного процесса на основе применения традиционных и информационно-коммуникационных форм видится весьма перспективной и может дать положительные результаты при условии, что информационно-коммуникационные технологии не должны быть самоцелью, но учебно-методическим сопровождением, стимулирующим процесс образования и самообразования обучающегося.

Таким образом, результат нашего исследования заключается в том, чтобы в интерактивном учебно-воспитательном процессе не было утрачено главное – раскрытие творческих способностей обучающегося – его стремление к поиску нового, активной эмоциональной и интеллектуальной деятельности. Непосредственно в этом направлении и организуется современный учебно-воспитательный процесс в высшей школе, основанный на формировании новых рабочих программ, отвечающих задаче повышения качества и эффективности обучения и воспитания, адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося. Более того, результатом образовательного процесса, своеобразным маяком социализированности обучающегося, активизации его адаптивных качеств является вхождение личности в социально-культурную среду, подготовленной не только профессионально, но и мировоззренчески. Цель развития российской высшей школы на современном этапе – сохранение в образовательном процессе направленности на развитие личности обучающегося, обладающей профессиональной эрудицией, общекультурным тезаурусом, умением быстро ориентироваться в запросах рынка, осваивать приходящие новые формы организации жизни, способностью к самообразованию и самореализации в общественной жизни.

Библиографический список

1. Асадуллин Р. М., Григорьев Е. Н. Антропологический синтез методологических исследований педагогической деятельности // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 3–13.
2. Воробьева Т. Ф. Факторы эффективности электронного обучения // Сибирский педагогиче-

ский журнал. – 2015. – № 5. – С. 65–70.

3. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI в. – М.: УРАО, 1999. – 204 с.

4. Гусельцева М. С. Культурно-деятельностная традиция: становление и развитие // Вопросы

психологии. – 2015. – № 4. – С. 3–15.

5. Коржуев А. В., Садыкова А. Р. Смысловый контент педагогического знания и проблема понимания // Педагогика. – 2015. – № 9. – С. 10–17.

6. Креативная педагогика. Методология, теория, практика: монография / под ред. В. В. Попова. – 3-е изд. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 319 с.

7. Малкова Н. Ю., Цигулева О. В. Высшее образование и человеческий капитал в России и за рубежом: сравнительный контекст // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 126–133.

8. Нечаев Н. Н., Идובהва О. А., Подольский А. И. Подходы к пониманию категории развития и некоторые вопросы образовательного процесса // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 3–13.

9. Роберт И. В. Основные направления развития информатизации образования // Педагогика. – 2015. – № 10. – С. 3–38.

10. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. – М.: Институт психологии Российской академии наук, 2009. – 200 с.

11. Pike G., Selby D. Global teacher, global learner. – London: Hodder&Stoughton, 1988. – 298 p.

Поступила в редакцию 28.01.2016

Stepanenko Larisa Vasilevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department History and Politology, Novosibirsk State Technical University, Larisa508@ngs.ru, Novosibirsk

TRADITIONAL AND INFORMATION-KOMMUNICATIONAL FORM OF THE EDUCATION IN THE MODERN HIGH SCHOOL IN RUSSIA

Abstract. The system of the high professional technical education in Russia it's the opening more impossibility for students. The main of the problem high technical school today – it is the develop of the professional competitions. Actuality of the problem of modern education – its balance of the traditional form and information-communicational technology. But also the main aspect – it's the develop social and cultural knowledge – are basic of the creative activity of the personality. The actuality in the modern life and modern education it is the self-education and self-upbringing, the develop of the spiritual, creative of the personality.

Keywords: professional competitions, traditional and information-communicational technology, knowledge, spiritual.

References

- Asadullin, R. M., Grigoriev, E. N., 2015. Antropologicheskij sintez metodologicheskikh issledovanij pedagogicheskoi dejatel'nosti [Anthropological synthesis of the methodological bases of pedagogical activity's research]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 1, pp. 3–13 (in Russ.).
- Vorobyeva, T. A., 2015. Faktory jeffektivnosti jelektronnogo obuchenija [Factor influencing the Efficacy of E-learning]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, 5, pp. 65–70 (in Russ., abstr. in Eng.).
- Vulfson, B. L., 1999. Strategija razvitija obrazovanija na Zapade na poroge XXI v. [Educational strategy in the West: toward the XXI century]. Moscow: URAO Publ., 204 p. (in Russ.).
- Guseltseva, M. S., 2015. Kul'turno-dejatel'nostnaja tradicija: stanovlenie i razvitie [Cultural-activity tradition: formation and development]. *Voprosy psichologii [Problems of philosophy]*, 4, pp. 3–15 (in Russ.).
- Korjuev, A. V., Sadykova, A. R., 2015. Smyslovoj kontent pedagogicheskogo znaniya i problema ponimaniya [Semantic content of pedagogical knowledge and the problem of comprehension in pedagogic research]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 9, pp. 10–17 (in Russ.).
- Popova, V V., 2012. Kreativnaja pedagogika. Metodologija, teorija, praktika: monografija [The pedagogika of creative. Methodology, theory, practice]. Moscow: BINOM. Laboratory of knowledge, 319 p. (in Russ.).
- Malkova, I. Y., Tsiguleva, O. V., 2015. Vysshee obrazovanie i chelovecheskij kapital v Rossii i za rubezhom: sravnitel'nyj kontekst [Higher education and human capital in Russia and Abroad: a comparative context]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, 5, pp. 126–133 (in Russ., abstr. in Eng.).

8. Nechaev, N. N., Idobayeva, O. J., Podolsky, A. I., 2015. Podhody k ponimaniju kategorii razvitija i nekotorye voprosy obrazovatel'nogo processa [Approaches to interpreting the category of development and education]. Voprosy psichologii [Questions of psychology], 5, pp. 3–13 (in Russ.).
9. Robert, I. V., 2015. Osnovnye napravlenija razvitija informatizacii obrazovanija [Main directions of education informatization development]. Pedagogika [Pedagogy], 10, pp. 30–38 (in Russ., abstr. in Eng.).
10. Shadrikov, V. D., 2009. Ot individua k individual'nosti: vvedenie v psichologiju [From persons to personaiity: The introduction in psychology]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 200 p. (in Russ.).
11. Pike, G., Selby, D., 1988. Global teacher, global learner. London: Hodder&Stoughton, 298 p.

Submitted 28.01.2016

Ожгибесова Нина Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации естественно-научных направлений, Тюменский государственный университет, ninadisser@mail.ru, Тюмень

Бабич Ольга Андреевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации естественно-научных направлений, Тюменский государственный университет, elanoga81@mail.ru, Тюмень

Сизова Людмила Владимировна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации естественно-научных направлений, Тюменский государственный университет, milasizova@yandex.ru, Тюмень

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В МАГИСТРАТУРЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования компетенции межкультурного профессионального общения на иностранном языке в магистратуре естественно-научных направлений. Проведен анализ образовательных стандартов высшего образования для магистратуры с целью выявления необходимости формирования данной компетенции. Формирование названной компетенции заключается в объединении лингвистического, коммуникативного, профессионального и культурологического блоков, которые содержат ряд определенных компетенций. Приводятся примеры упражнений, способствующих формированию комплекса компетенций, которые образуют межкультурное профессиональное иноязычное общение.

Ключевые слова: компетенция межкультурного профессионального общения, магистратура естественно-научных направлений, иностранный язык, образовательные стандарты высшего образования.

В современном мире, в рамках двухуровневого образования и межкультурного взаимодействия, иностранный язык является неотъемлемой частью общекультурной и профессиональной компетенции выпускников вуза. Доказательством тому являются федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования для магистратуры различных направлений. Так, среди компонентов общекультурной компетенции будущего магистра выделяются: активное общение в научной и производственной сферах деятельности, свободное владение иностранным языком как средством профессионального общения.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования можно встретить следующие формулировки компетенции: «способность свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения» (ОК-3); «будущий магистр должен обладать готовностью к коммуникации в устной и пись-

менной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности» (ОПК-4) [3]. Данные формулировки можно наблюдать в образовательных стандартах для магистратуры по направлению подготовки 16.04.01. «Техническая физика». Некоторые образовательные стандарты высшего образования для других специальностей имеют подобные формулировки. Например, магистр должен «уметь использовать иностранный язык в профессиональной сфере (ОПК-3) (13.04.01 «Теплоэнергетика и теплотехника», 13.04.02 «Электроэнергетика и электротехника»); «быть готовым к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности» (ОПК-1); «уметь руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОПК-2); быть способным

«воспринимать математические, естественно-научные, социально-экономические и профессиональные знания, уметь самостоятельно приобретать, развивать и применять их для решения нестандартных задач, в том числе в новой или незнакомой среде и в междисциплинарном контексте» (ОПК-1) (02.04.03 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем»); владеть «по крайней мере, одним из иностранных языков на уровне социального и профессионального общения, способностью применять специальную лексику и профессиональную терминологию языка» (ОПК-4) (09.04.02. «Информационные системы и технологии») [3] и многие другие.

Таким образом, становится очевидным, что в современных условиях наибольшее внимание при обучении иностранному языку в магистратуре естественно-научных направлений вуза необходимо уделять должное внимание формированию компетенции межкультурного профессионального общения на иностранном языке.

Компетенцию межкультурного профессионального иноязычного общения следует рассматривать как комплексное свойство личности, которое дает возможность общаться на иностранном языке в сфере межкультурной профессиональной коммуникации. Данная компетенция является сложным и многогранным образованием, в состав которой входят более узкие компетенции. Они взаимосвязаны, взаимозависимы и дополняют друг друга.

Формирование компетенции межкультурного профессионального общения на иностранном языке заключается в объединении лингвистического, коммуникативного, профессионального и культурологического блоков. Каждый блок объединяет ряд соответствующих компетенций, которые можно наблюдать, например, в рабочих учебных программах и учебных пособиях для различных направлений магистратуры Тюменского государственного университета.

Лингвистический блок компетенций входит в состав компетенции иноязычного делового общения. Данный блок представлен курсами иностранного языка по фонетике, лексике, фразеологии, грамматике на уровне, позволяющем осуществлять коммуникацию в профессиональной сфере. Общеиз-

вестно, что деловое общение имеет большое значение в современном мире, поэтому для выпускника важным является владение нормами как устной, так и письменной деловой коммуникации.

Формирование лингвистической компетенции при обучении иностранному языку в магистратуре естественно-научных направлений заключается в целенаправленной и систематической работе по овладению лексическими и фразеологическими составляющими межкультурной коммуникации. В процессе обучения иностранному языку профессиональной коммуникации следует обращать внимание на развитие разговорного языка, деловой лексики, а также на то, как студенты усваивают наиболее употребительные фразеологические сочетания, неологизмы, которые часто встречаются в письменной и устной речи изучаемого ими языка профессионального общения. В качестве примеров предлагаются следующие задания.

Переведите предложения с неологизмами на русский язык, используя различные способы.

1. *You can't turn on television, listen to the radio, or drive down the highway without being bombarded by advertisements for dot-com companies.* 2. *We will transition to the new software in the coming month.* 3. *Some warn that librarianship itself is in danger of being replaced by information science and technology, referred to by one as "Webology".*

Лингвистическая компетенция в магистратуре естественно-научных направлений определяется такими заданиями, как подстановочные упражнения, соотнесение терминов и определений, составление предложений из набора слов, упражнения с использованием фразеологизмов и устойчивых словосочетаний. Также предусматривается выполнение упражнений на аудирование текстов.

Формирование коммуникативной компетенции в магистратуре естественно-научных направлений предполагает решение следующих задач: формирование основ публичной речи, развитие навыков научной презентации, формирование основ коммуникативных стратегий в формате деловой профессиональной коммуникации. В данном случае рекомендуются такие задания, как,

например, научные доклады об открытиях (в конкретных областях науки), об инновационных технологиях, о научных интересах магистрантов. Предлагаются следующие упражнения для развития коммуникативной составляющей.

1. *It is often better to use approximation numbers in presentations as they are easier for the audience to understand and remember. Put the following words in the correct column in the table.*

2. *Look at the short excerpt from a presentation and the two examples of Power Point slides on the next page. Which slide is more effective? Why?*

Профессиональный блок как часть компетенции межкультурного профессионального общения включает в себя профессиональные компетенции, формирующиеся непосредственно в процессе обучения магистранта. Содержание таких компетенций варьируется в зависимости от специализации.

Профессиональные компетенции в межкультурном общении прослеживаются и в междисциплинарных связях с предметами профессионального цикла в магистратуре. По мнению Н. Э. Аносовой, «умение грамотно переводить научно-технические тексты – неотъемлемая часть профессиональной компетентности магистров в техническом вузе» [1, с. 91]. Это еще раз доказывает, что наравне с новыми методиками преподавания иностранных языков, репродуктивные традиционные учебные задания на перевод научных текстов по специальности в магистратуре до сих пор являются одним из основных и эффективных способов формирования навыков межкультурного профессионального общения. Так, например, магистрантам предлагаются следующие кейс-задания.

Изучите определения и этимологию слов из разных языков, обозначающих одну сущность. Составьте список атрибутов. Например, при номинации *glasses* в английском

языке был использован атрибут «стекло». Какие атрибуты были использованы при номинации в других языках?

Англ. *glasses: a pair of lenses set in a frame resting on the nose and ears, used to correct or assist defective eyesight* [7].

Переведите предложения, соблюдая правила перевода чисел. Переведите неметрические единицы в метрические.

1. *Our personal space extends about 12 to 18 inches around us.* 2. *The hurricane is moving to the west at about 18 miles per hour.* 3. *The catch included one big fish over 18 pounds.* 4. *In early trading in Hong Kong yesterday, gold was quoted at \$368.20 an ounce.* 5. *OPEC production is holding at around 21.5 million barrels a day.* 6. *A Brockhampton farm is paid £87 per acre for the 1, 700 acres it has in set-aside.* 7. *The engine has more than 4,000 hp.*

Прочтите отрывок из книги «Двадцать величайших нерешенных проблем в мире» в оригинале и в переводе. Прокомментируйте сделанные переводчиком трансформации.

В качестве заданий для развития компетенции межкультурного профессионального общения на иностранном языке магистрантам можно также предложить выборочные переводы текстов, реферирование научных статей или текстов, перевод и составление аннотаций к научным статьям, составление глоссария к статьям по специальности и т. п.

Таким образом, формирование компетенции межкультурного профессионального общения на иностранном языке является неотъемлемой частью образовательного процесса и позволяет решить следующие задачи: 1) осуществление эффективной межкультурной коммуникации на иностранном языке в профессиональной, деловой и научной сферах; 2) умение решать проблемы делового характера в межкультурном пространстве; 3) обеспечение общей профессиональной подготовки магистранта к активной деятельности в деловом современном мире.

Библиографический список

1. Аносова Н. Э. Переводческая компетентность магистров в техническом вузе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2010. – № 2 (111). – С. 88–92.
2. Евдокимова Н. В. Английский язык для IT-специалистов. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 334 с.
3. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/130401.pdf> (дата обращения: 11.01.2016).
4. Рубцова М. Г. Учимся переводить с англий-

- ского языка на русский: практическое пособие. – М.: Владимир: Астрель; АСТ; ВКТ, 2011. – 479 с.
5. Семенова М. Ю. Основы перевода текста. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 344 с.
6. Чужакин А. П. Мир перевода – 3. Practicum plus: учебное пособие. – М.: Р. Валент, 2005. – 200 с.
7. Oxford American Desk Dictionary and Thesaurus. – 3rd Edition. – Oxford University Press, 2010. – 928 p.

Поступила в редакцию 25.11.2015

Ozhgibesova Nina Yurjevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Foreign Languages and Cross-Cultural Professional Communication of Science of the Tyumen State University, ninadisser@mail.ru, Tyumen

Babich Olga Andreevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Foreign Languages and Cross-Cultural Professional Communication of Science of the Tyumen State University, ninadisser@mail.ru, Tyumen

Sizova Lyudmila Vladimirovna

Senior Teacher of the Department of Foreign Languages and Cross-Cultural Professional Communication of Science of the Tyumen State University, ninadisser@mail.ru, Tyumen

FORMATION OF CROSS-CULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE IN THE MASTER COURSE OF SCIENCE

Abstract. The article deals with the problem of formation of cross-cultural professional communication competence in foreign language in the Master Course of Science. The analysis of educational standards of higher education was carried out in order to reveal the main competence for Master students. The formation of this competence involves combining linguistic, communication, professional, and cultural blocks, with some other definite competences. There are also some examples of exercises to form cross-cultural professional foreign communication.

Keywords: formation of cross-cultural professional communication competence, Master Course of Science, foreign language, educational standards of higher education.

References

1. Anosova, N. E., 2010. Perevodcheskaja kompetentnost' magistr'ov v tehničeskom vuze [Translation expertise in a technical college Master]. Nauchno-techničeskije vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshestvennye nauki [Scientific and technical statements STU. Humanities and social sciences], 2 (111), pp. 88–92 (in Russ.).
2. Evdokimov, N. V., 2014. Anglijskij jazyk dlja IT-spcialistov [English for IT-specialists]. Rostov-on-Don: Phoenix, 334 p. (in Russ.).
3. Portal Phederalnyh gosudarstvennyh obrazovatelnyh standartov vysshego obrazovanija [Portal federal state educational standards of higher education] [online]. Available at: <http://fgosvo.ru/upload-files/fgosvom/130401.pdf> (Accessed 11 January 2016) (in Russ.).
4. Rubtsova, M. G., 2011. Uchimsja perevodit' s anglijskogo na russkij [Learn to translate from English into Russian: a practical guide]. Moscow; Vladimir: Astrel; AST; VKT, 479 p. (in Russ.).
5. Semenov, M. Yu., 2009. Osnovy perevoda teksta [Basic Translation of the text]. Rostov-on-Don: Phoenix, 344 p. (in Russ.).
6. Chuzhakin, A. P., 2005. Mir perevoda-3: Practicum plus [World Translation – 3: Practicum plus]. Moscow: R. Valent, 200 p. (in Russ.).
7. Oxford American Desk Dictionary and Thesaurus. Oxford University Press, 2010, 928 p.

Submitted 25.11.2015

Вилкова Алевтина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника отдела обеспечения проведения протокольных мероприятий директора ФСИН России и организации международного сотрудничества управления делами ФСИН России, mavlad67@mail.ru, Москва

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РИТОРИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. Сотруднику ОВД в современных условиях необходимо уметь грамотно и убедительно выражать свои мысли, эффективно отстаивать правовую справедливость, выступать публично, поэтому более актуальным становится повышение уровня его риторической подготовленности. В связи с этим основной задачей данной статьи является поиск педагогических условий риторического совершенствования сотрудников ОВД в процессе обучения на курсах повышения квалификации. По результатам осуществленного автором исследования выявляются педагогические условия, способствующие риторическому совершенствованию сотрудников ОВД.

Ключевые слова: риторическая подготовка, система повышения квалификации, андрагогика, педагогические условия, риторическая подготовленность.

Согласно Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий, становится все актуальнее, при этом акцентируется языковая сущность образования [4]. В настоящее время государство и общество нуждаются в высоком уровне профессионализма сотрудников органов внутренних дел¹, достижение которого является одной из задач реформирования правоохранительных органов и которому способствует совершенствование ведомственной системы образования на всех уровнях подготовки специалистов. Сегодня сотруднику ОВД, чтобы стать успешным профессионалом, недостаточно знать предмет профессиональной деятельности, необходимо также уметь грамотно и убедительно выражать свои мысли, эффективно отстаивать правовую справедливость, выступать публично [3].

Овладение риторическими умениями и навыками для сотрудников органов внутренних дел означает познание общих закономерностей речевого поведения, действующих в различных ситуациях общения,

сферах деятельности, и формирование практических навыков использования их для того, чтобы сделать речь эффективной. Риторическая подготовленность является показателем профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел, степени его соответствия современным требованиям. Феномен риторической подготовки сотрудника органов внутренних дел органически связан с профессиональной компетентностью, обусловленной спецификой его деятельности [1].

При этом бытует мнение, что риторические умения и навыки формируются в учебно-воспитательном процессе автоматически, а наиболее высокого уровня они достигают в профессиональной деятельности в результате многолетнего опыта. Однако и практика, и научные исследования не подтверждают прямую зависимость между стажем работы специалиста и уровнем риторических умений и навыков [2].

Мы полагаем, что внедрение риторической подготовки в дополнительное профессиональное образование сотрудников ОВД, включающее в себя повышение квалификации, профессиональную переподготовку и стажировку, которые могут осуществляться с отрывом, с частичным отрывом или без отрыва от выполнения служебных обязанностей, могло бы способствовать риторическому совершенствованию сотрудников ОВД.

¹ Далее – сотрудники ОВД.

В связи с этим поиск педагогических условий риторического совершенствования сотрудников ОВД в процессе обучения на курсах повышения квалификации является основной задачей данной статьи.

Анализ педагогической практики в рамках формирующего эксперимента, осуществленного автором, показал, что существующая система обучения слушателей на курсах повышения квалификации в образовательных организациях МВД России не предусматривает риторическую подготовку и, следовательно, не обеспечивает сотрудников ОВД надлежащим уровнем риторических знаний, умений и навыков. Отсюда *первое педагогическое условие* риторического совершенствования сотрудников ОВД – внедрение в учебный процесс повышения квалификации разработанного нами спецкурса «Практическая риторика для сотрудников органов внутренних дел».

Задачами спецкурса «Практическая риторика для сотрудников органов внутренних дел» мы определили:

- 1) обеспечение сотрудников ОВД системой теоретических и практических знаний в области риторической подготовленности;
- 2) выработку у сотрудников ОВД адекватных представлений о роли и месте риторических знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности;
- 3) формирование риторической подготовленности сотрудников ОВД как важной составляющей профессиональной компетенции;
- 4) создание условий для совершенствования риторической подготовленности;
- 5) разработку педагогических ситуаций, максимально приближенных к реальной служебной деятельности, для практического применения полученных знаний, умений и навыков.

Спецкурс «Практическая риторика для сотрудников органов внутренних дел» был разработан на основе анализа потребностей общества и государства, а также на основе анализа констатирующего среза, осуществленного нами на базе образовательных организаций МВД России.

Определение содержания разработанного нами спецкурса предполагало наличие материала, подлежащего усвоению в ходе учебных занятий. Программа спецкурса рассчитана на 30 часов, из которых 16 часов отведено

лекциям с элементами практического занятия, и 14 часов практическим и другим видам занятий. Формой контроля усвоенных знаний является экзамен или защита рефератов [6].

В процессе обучения в рамках спецкурса мы учитывали, что любой педагогический процесс начинается с проектирования его целей. При подготовке и проведении учебных занятий цель выступала в качестве основного критерия для отбора учебного материала, методов и средств учебно-воспитательного процесса в экспериментальных группах, являлась ориентиром и критерием для определения степени достижения конечных результатов.

При осуществлении разработанной нами программы риторической подготовки сотрудников органов внутренних дел реализовывались несколько целей, согласно традиционной классификации (обучающие, воспитательные и развивающие цели), так как обучение, воспитание и развитие тесно связаны между собой и представляют единый педагогический процесс.

В процессе обучения слушатели не только получают знания по риторике, но и развивают свои познавательные и интеллектуальные способности посредством речевой деятельности. В свою очередь достижение высокого уровня владения своей речью, проявляющееся в богатстве словарного запаса, в общей эрудированности, развитии риторических умений и навыков, оказывает большое воспитательное воздействие. Таким образом, повышение уровня риторической подготовленности обучающихся на курсах повышения квалификации возможно реализовать только в совокупности обучающей, воспитательной, развивающей и организационной деятельности слушателей, профессорско-преподавательского состава и руководства образовательной организации МВД России.

Из вышеизложенного следует *второе педагогическое условие*, которое способствовало бы совершенствованию риторической подготовленности сотрудников ОВД в системе повышения квалификации. Оно заключается в том, что в воспитательном процессе мы учитываем особенности обучения взрослых людей и специфику функционирования учреждения повышения квалификации. Важно учитывать, что чем старше слушатель, тем сложнее ему включиться

в образовательный процесс в силу множества внутренних преград. Кратко рассмотрим наиболее распространенные из них.

Психофизиологические. У некоторых опытных сотрудников ОВД возникает внутренний барьер в отношении своей способности к обучению. Он связан с мнением о снижении способности к восприятию, запоминанию, воспроизведению учебной информации с возрастом. В разные периоды жизнедеятельности на первый план выступают различные функции памяти, типы внимания, изменяется мотивация, но в целом взрослый человек способен к выработке индивидуальных способов оптимальной работы с информацией, если он владеет знаниями о своих особенностях как субъекта обучения и сформированной устойчивой мотивацией к обучению.

Социально-психологические. Многим сотрудникам ОВД бывает некомфортно оказаться в позиции ученика. Особенно это касается слушателей, занимающих высокую должность на служебной лестнице. Они оказываются не готовыми к превращению в «объект» педагогического влияния и назидания.

Социальные. Отсутствие востребованности нового уровня образованности со стороны профессионально-служебной деятельности или его избыточность для должностного статуса зачастую делает для слушателя бессмысленным продолжение своего образования.

Психолого-педагогические. Несформированность установки на необходимость образования. Поскольку для сотрудника ОВД любого возраста обучение становится одним из способов самореализации в профессии или в жизни в целом, он всегда хочет знать, зачем ему усваивать именно этот материал. Тем самым его психологические установки и мотивация к обучению гораздо более осознанны и отличаются четкостью.

Включаясь в образовательный процесс, сотрудник ОВД стремится занять в нем активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причем иногда негативно, вплоть до полного отказа от предлагаемой информации). С другой – слушатель обычно не склонен имитировать интерес и включенность в занятие, если таковые отсутствуют. Напротив, он может стремиться выразить свое несогласие или протест преподавателю

и аудитории, а может не проявлять интереса к сообщаемой преподавателем информации.

Обладая определенным опытом и субъектной позицией, сотрудник органов внутренних дел способен сам оценить и выбрать способ и формы обучения, поэтому преподавателю в системе повышения квалификации необходимо ориентироваться на восприятие и самовосприятие слушателя в ситуации его обучения. Опытный сотрудник ОВД довольно осторожно относится к нахождению в позиции обучаемого. Он предпочитает такую организацию образовательного процесса, в которой другими людьми будет востребован его опыт и отношения. Не меньше, чем учебная информация, ему интересны преподаватели и коллеги по учебе в личностном и индивидуальном плане. Поэтому в процессе повышения квалификации мы старались, чтобы обучение осуществлялось в атмосфере партнерства, взаимопомощи и поддержки.

В любом возрасте взрослого человека сопровождает боязнь неуспеха в обучении, поэтому образовательный процесс продуктивнее строить с ориентацией на успех. Вместе с тем следует открывать перед слушателями развивающий потенциал «незнания» и «неумения» [8].

Содержание образования в системе повышения квалификации всегда носит открытый характер, развиваясь за счет привнесения личностного опыта и индивидуальных информационных запросов. Сотруднику ОВД нужно предоставить свободный выбор из широкого спектра литературы, программных продуктов, ориентируя на самостоятельный информационный поиск с использованием современных баз данных, согласно принципу аутентичности, поскольку взрослый человек способен на собственную интерпретацию первичных источников. Важно учитывать, что обучение в системе повышения квалификации осуществляется в ситуации дефицита личного времени, поэтому здесь необходима очень четкая регламентация, учитывающая индивидуальные пожелания и возможности.

Подлинно субъектная позиция в системе повышения квалификации сотрудников ОВД должна подкрепляться наличием умения учиться, которое не возникает само по себе. Основными признаками субъекта являются:

– осознанность информационного запро-

са, выраженная в понимании смысла и целей обращения к тому или иному образовательному содержанию и его источникам;

- добровольное созидательное включение в образовательный процесс;

- способность к (само)рефлексии по поводу содержания, процесса, результатов обучения;

- критичность мышления, позволяющая адекватно оценивать и корректировать ход обучения;

- открытость и децентрированность мышления как способность принимать множественность взглядов на мир, окружающую действительность, видеть иные точки зрения;

- самостоятельность в достижении позитивных образовательных результатов;

- умение учиться в системе межсубъектных отношений.

Поэтому для преподавателя основной задачей становится помощь своим подопечным в формировании предпосылок для самоопределения и выбора собственного маршрута в образовательном пространстве.

Любое профессиональное образование может быть рассмотрено по отношению к личности сотрудника ОВД в разных аспектах:

- как подготовка специалиста, соответствующего требованиям федерального государственного стандарта;

- как процесс обогащения личности «деятельностными способностями» [5, с. 12–18];

- как «процесс постановки, разворачивания, адаптации и “вживления” профессионального контекста в субъективную реальность с последующим запуском его самостоятельного совершенствования и развития» [7, с. 120].

В последнем случае профессия становится для сотрудника ОВД способом бытия, а не простого функционирования.

Таким образом, в зависимости от исходной установки профессиональное обучение на курсах повышения квалификации осуществляется на разных уровнях проникновения в глубины освоения той или иной специальности. Это может быть:

- приобретение конкретных умений и навыков, позволяющих выполнять локальные операции и действия, решая тем самым отдельные практические задачи;

- освоение методик организации деятельности, технологий осуществления тех или

иных процессов;

- накопление (обновление) теоретических сведений, осуществляемое фрагментарно либо системно;

- формирование профессионально-личностных установок, системы ценностей, связанных с пребыванием в профессии, нахождение смыслов профессиональной деятельности, т. е. выработка собственной философии профессии [9].

В случае сочетания перечисленных уровней один из них все равно остается доминирующим, определяя качество итогового результата.

Таким образом, обучение сотрудников ОВД на курсах повышения квалификации реализовывалось нами с учетом их личностных качеств и индивидуальных особенностей с позиции обучения взрослых.

Значительное повышение уровня риторической подготовленности слушателей экспериментальной группы по сравнению с контрольной при осуществлении формирующего эксперимента позволило определить, что достижение положительных результатов было обусловлено третьим педагогическим условием – интеграцией содержания всех дисциплин, предусмотренных учебным планом повышения квалификации, в направлении усиления риторической направленности. С этой целью нами были определены межпредметные связи риторики и других дисциплин (в нашем случае учебная деятельность происходила на стыке риторики и психологии, риторики и педагогики, риторики и юриспруденции, риторики и культурологии). С целью реализовать образовательный процесс повышения квалификации с актуализацией риторической составляющей по достигнутой договоренности с профессорско-преподавательским составом и руководством кафедры в процессе учебных занятий и итоговой аттестации из цикла «правового регулирования» и психолого-педагогических дисциплин преподаватели обращали внимание не только на фактическую правильность подготовленных выступлений слушателей, но и на выбор лингвориторических средств: орфоэпическую и грамматическую грамотность, на способы привлечения и удержания внимания, убеждения аудитории.

Говоря о четвертом педагогическом условии, снова следует обратиться к андрагогическому подходу. Реализовать взаимосвязь риторической подготовки сотрудника ОВД

в системе повышения квалификации с его практической деятельностью возможно посредством использования служебного и жизненного опыта сотрудника. Наличие опыта у слушателя – это показатель зрелости как в человеческом плане, так и в профессиональном. Так, следует учитывать наличие практических навыков и умений у каждого сотрудника ОВД, потому что они служат базой для его дальнейшего обучения.

На основе анализа научной литературы в области андрагогики мы считаем, что сотруднику ОВД, обучающемуся на курсах повышения квалификации, должна принадлежать ведущая роль в процессе обучения. Он, являясь сформировавшейся личностью, должен стать активным исследователем, а не пассивным получателем информации. Слушатель в системе повышения квалификации ищет возможность срочного применения знаний, умений и навыков, поэтому учебный процесс должен быть организован в виде решения практических задач.

При реализации данного педагогического условия во многом снимались трудности мотивационного характера риторического развития и совершенствования, так как оно приобретало личностный смысл в связи с тем, что через учебную деятельность просматривалась реальная, профессиональная.

Таким образом, мы выявили следующие педагогические условия риторического совершенствования сотрудников ОВД в процессе обучения на курсах повышения квалификации.

1. Внедрение в программу повышения

квалификации спецкурса «Практическая риторика для сотрудников органов внутренних дел». Анализ результатов формирующего эксперимента доказал эффективность применения данного спецкурса по восполнению пробелов в риторических знаниях, приобретению риторических умений и навыков, формированию общей риторической культуры, которая предполагает грамотно, целесообразно и результативно строить взаимоотношения с людьми различных возрастов и социальных и этнических групп в различных профессиональных и жизненно-практических ситуациях.

2. Организация образовательного процесса с учетом особенностей андрагогического подхода и специфики функционирования образовательной организации, осуществляющей повышение квалификации.

3. Интеграция всех циклов изучаемых дисциплин, предусмотренных учебным процессом, с актуализацией в них риторической составляющей.

4. Обеспечение взаимосвязи подготовки сотрудников органов внутренних дел в системе повышения квалификации и практической работы. В профессиональном опыте следует учесть наличие практических навыков и умений у конкретного сотрудника ОВД, которые могут служить исходной точкой для дальнейшего его обучения, источником обучения его коллег, а также объектом систематизации технологии риторической подготовки в системе повышения квалификации.

Библиографический список

1. *Баева Е. В.* Риторическая подготовка сотрудников органов внутренних дел в системе повышения квалификации // Труды Академии управления МВД России. – 2015. – № 2 (34). – С. 94–97.

2. *Горобец Л. Н.* Формирование риторических знаний и умений студентов-нефилологов: монография. – Армавир, 2007. – 184 с.

3. *Носкова Л. Г.* Формирование речемыслительной культуры как проблема российского образования на современном этапе // Труды Академии управления МВД России. – 2008. – № 3 (7). – С. 101–106.

4. О национальной доктрине образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Постановление Правительства Российской Фе-

дерации от 4 октября 2000 г. № 751. – URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 11.11.2015).

5. *Онушкин В. Г., Кулюткин Ю. Н.* Непрерывное образование – приоритетное направление науки // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 12–18.

6. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]: Приказ МВД РФ от 31 марта 2015 г. № 385. – URL: <http://dokipedia.ru/document/5216274> (дата обращения 11.11.2015).

7. *Чернышев Н. А., Вовк А. И.* Социальная экология: актуальность, концепция и программы. – СПб.: Речь, 2000. – 120 с.

8. Maslow A. H. A theory of metamotivation: the biological rooting of the value-life // J. humanistic Psychology. – 1967. – № 7. – P. 93–127.

9. Skinner B. F. The Technology of Teaching. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1968. – 187 p.

Поступила в редакцию 25.12.2015

Vilkova Alevtina Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Deputy head of the Department to ensure the social functions of the Director of the Federal penitentiary service of Russia and the organization of international cooperation management Department of the Federal penitentiary service of Russia, mavlad67@mail.ru, Moscow

TO THE QUESTION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF RHETORICAL IMPROVEMENT OF EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES IN THE PROCESS OF STUDY ON TRAINING COURSES

Abstract. Is necessary for the law enforcement officers in modern conditions to be able to competently and clearly express their thoughts, to effectively uphold legal justice, to speak in public, therefore increasingly becoming a necessity of raising the level of his rhetorical training. In this regard, the main purpose of this article is to search rhetorical pedagogical conditions of improvement of law enforcement officers in the process of training at courses of improvement of qualification. According to the results of carried out research the author reveals the pedagogical conditions promoting improvement of the rhetorical Department of the interior.

Keywords: rhetorical training, sistem training, andragogy, pedagogical conditions, rhetorical qualification.

References

1. Baeva, E. V., 2015. Ritoricheskaia podgotovka sotrudnikov organov vnutrennih del v sisteme povysheniia kvalifikatsii [Rhetorical training of employees of internal Affairs bodies in the system of professional training]. Trudy Akademii upravleniia MVD Rossii [Proceedings of the Academy of management of Ministry of internal Affairs of the Russian Federation], 2 (34), pp. 94–97 (in Russ.).

2. Gorobets, L. N., 2007. Formirovanie ritoricheskikh znanii i umenii studentov-nefilologov: monografiia [The formation of rhetorical knowledge and skills of the students of nefrologu: monograph]. Armavir, 184 p. (in Russ.).

3. Noskova, L. G., 2008. Formirovanie rechemyslitel'noj kul'tury kak problema rossijskogo obrazovaniia na sovremennom jetape [Formation of rehabilitating culture as a problem of Russian education at the present stage]. Trudy Akademii upravleniia MVD Rossii [Proceedings of the Academy of management of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation], 3 (7), pp. 101–106 (in Russ.).

4. O nacional'noj doktrine obrazovaniia v Rossijskoj Federatsii. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federatsii ot 4 oktjabrja 2000 g. № 751 [On the national doctrine of education in Russian Federation. The decree of the Government of the Russian Federation of 4 October 2000 №751] [online]. Available

at: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (Accessed 11 November 2015) (in Russ.).

5. Onushkin, V. G., Kolotkin Yu. N., 1989. Nepriyemnoe obrazovanie – prioritnoe napravlenie nauki [Continuing education is a priority direction of science]. Sovetskaja pedagogika [Soviet pedagogy], 2, pp. 12–18 (in Russ., abstr. in Eng.).

6. Ob utverzhdenii Porjadka organizatsii podgotovki kadrov dlja zameshheniia dolzhnostej v organah vnutrennih del Rossijskoj Federatsii. Prikaz MVD RF ot 31 marta 2015 g. № 385 [On approval of Procedure for organization of training of personnel for filling positions in the internal Affairs of the Russian Federation. The Order of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation from March 31, 2015 № 385] [online]. Available at: <http://dokipedia.ru/document/5216274> (Accessed 11 November 2015) (in Russ.).

7. Chernyshev, N. A., Vovk, A. I., 2000. Social'naja jekologija: aktual'nost', koncepcija i programmy [Social ecology: relevance, concept and program]. Saint Petersburg: Speech, 120 p. (in Russ.).

8. Maslow, A. H., 1967. A theory of metamotivation: the biological rooting of the value-life. J. humanistic Psychology, 7, pp. 93–127.

9. Skinner, B. F., 1968. The Technology of Teaching. New York: Appleton-Century-Crofts, 187 p.

Submitted 25.12.2015

Беляков Александр Александрович

Адъюнкт, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, nikitoss.2007@mail.ru, Новосибирск

ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА: ОТ МЕТОДИКИ К ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического и технологического подходов в военно-профессиональной подготовке будущих офицеров внутренних войск МВД России. Концепция вероятностного обучения, в частности скорострельной стрельбе, обладает значительным потенциалом для активной включенности курсантов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития профессиональной культуры с учетом специфики непрерывного совершенствования профессионального опыта, необходимого в деятельности силовых структур России.

Ключевые слова: методика обучения, вероятностное обучение, военно-профессиональная подготовка, навыки скорострельной стрельбы, технологическая культура офицера.

Социальные институты современного российского общества претерпевают значительные изменения как системного порядка, так и модернизацию своих отдельных структурных элементов в «мягком» варианте. И это вполне оправдано на пути к правовому демократическому государству. Однако наблюдается и вторая, деструктивная сторона такой социальной активности гражданского общества. Возникают достаточно профессионально организованные преступные группировки, активизируются националистические элементы, криминальные структуры сливаются с государственными органами управления, образуя широкие коррупционные сети и т. д. Все это ставит перед Министерством внутренних дел широкий спектр задач, решение которых направлено на поддержание правопорядка в стране и выработку новых форм и методов по профилактике преступлений.

Собственно военно-профессиональная компетентность офицера не рассматривается нами как данность, а представляет собой способность к обобщению профессионального опыта, дополняющего, развивающего и раскрывающего новые культурные формы самосовершенствования [2; 3]. Для подготовки выпускника военного института, обладающего подобными качествами, необходим переход от традиционных методик обучения, ориентированных на военно-утилитарные знания и умения, к технологической культуре всех участников служебно-боевой деятельности, готовых строить самообразовательную траекторию развития

своего опыта, основываясь на имеющейся компетентности [1; 5–8].

Для раскрытия проектировочных основ педагогической технологии, решающих такие задачи, произведем некоторые теоретические обобщения имеющихся методик, адаптированных и адаптируемых для отработки навыков боевой деятельности. Условно выделим три концепции построения такого рода методик.

Первая концепция выросла из частнометодического подхода. Для нее характерно в основном неопределенное описание целей обучения, выражаемое требованиями программы, при имплицитном представлении состояния успеваемости курсантов. При этом военно-профессиональная подготовка в целом выстраивается на основе обобщения опыта наиболее успешных преподавателей и командиров подразделений, анализа отбора и презентации содержания военного образования, накопления удачных примеров, создания базы уточняющих вопросов, заданий и фонда оценочных средств.

Ключевым элементом традиционного частнометодического подхода является прогностика, с помощью которой достигается получение информации обратной связи.

Совокупность приемов целесообразно называть методиками профессионального обучения из-за ограниченности решаемых ими служебно-боевых задач.

Ниже представим последовательность этапов создания такого рода методики, основанной на первой концепции.

1. Определение пожеланий как целей во-

енно-профессиональной деятельности.

2. Выделение требований на основе сложившихся предпочтений и потребностей участников военно-профессиональной подготовки.

3. Построение системы прогнозирования результатов военно-профессионального образования.

4. Накопление опыта преподавания военных и общекультурных дисциплин.

5. Анализ, систематизация и обобщение социального опыта преподавателей и курсантов.

6. Приобретение аналогичного опыта на ином уровне, близком к предметному содержанию военного образования.

7. Утрата предметности, рождение собственной методической базы.

8. Научное обоснование.

Определим ключевые слова, описывающие такого рода методики: требования, опыт, прогностика, академическая успеваемость. Эти методики назовем эмпирическими в силу опытного происхождения [9–11]. Они вполне пригодны для отработки навыков, например при обучении пулевой стрельбе. Но сфера применения их ограничена, и для работы по отработке навыков скорострельной стрельбы из более сложного вида вооружения данные методики могут применяться лишь частично.

Вторая концепция появилась как противовес нечеткости и неопределенности традиционного методического подхода. Военно-педагогическая задача формулировалась следующим образом: на основании научных закономерностей спроектировать оптимальный военно-образовательный процесс и обучить педагогов его реализации. Здесь уже требуется точное знание начального культурного, физического и профессионально-содержательного состояния отдельных военнослужащих и воинского подразделения в целом.

Для методик, построенных на основе второй концепции, основой является планирование результатов служебно-боевой деятельности как диагностично и операционально выраженных целей и непрерывная диагностика результативности военно-образовательного процесса. Идея представлялась педагогам военных институтов настолько простой, и поэтому привлекательной, что

работы над ней не прекращаются и сегодня [7–9]. Кроме того, заметим, что для обучения скорострельной стрельбе, на наш взгляд, приемлемы идеи программированного обучения и теория проблемного обучения.

Условно выделим основные этапы создания методики в соответствии со второй концепцией: определение целей; планирование результатов обучения как системы диагностических и операциональных целей; построение системы входной, текущей и выходной диагностики; научный анализ для поиска оптимальной траектории перехода от начального состояния к планируемым результатам; синтез как построение программы, т. е. последовательности процедур, и отбор адекватных им средств обучения; подготовка технологических карт как средства управления военно-образовательным процессом; экспериментальная проверка элементов методики.

Ключевые слова второй концепции построения методики: планирование результатов обучения, программа, диагностика, управление.

Третья концепция выражается в признании вероятностного характера военно-образовательного процесса, во внимании к субъектности курсанта, которая и «приведет» его к собственной технологической культуре.

Покажем это на примере обучения курсантов скорострельной стрельбе. В настоящее время «стрельба» – это не просто профессиональная компетентность студента, а способность к становлению профессионально культурной личности, индивидуальности. Этот контекст важен для нас еще и потому, что некоторые тактические просчеты можно исправить меткой стрельбой; однако промахи в стрельбе уже фатальны. Узость и однозначность целей, достигаемых за счет предыдущих методических подходов, приходит в противоречие с принятым теперь приоритетом развития культурной индивидуальности и личности офицера, установкой на самоактуализацию, поощрением неповторимости военного специалиста. Каждый курсант заслуживает собственной траектории движения по учебному материалу, отвечающей его целям, потребностям и интересам. Субъектом образования выступает личность будущего офицера, способного ориентироваться не только в конкретном пространстве

социальной системы, но и во всем многообразии противоречий современного мира.

Если в традиционных методиках постоянная диагностика имела целью своевременное обнаружение у курсантов отклонений от заданной траектории движения по учебному материалу для принятия немедленных коррекционных мер, то в современной военно-образовательной методике диагностика нацелена на раннее обнаружение и прогнозирование тенденций развития каждого курсанта как на микро- так и на макроуровне. Конечно, индивидуальное воздействие на каждого курсанта затруднительно. Однако можно воздействовать на целостную среду, в которую погружен каждый военнослужащий. Но при этом необходимо обеспечить субъектность курсанта и достижение им целей военно-профессиональной подготовки. Для этого необходимо представлять комплекс индивидуальных и социо-культурных характеристик курсанта.

Концепция таких методик описывается следующими ключевыми словами: субъектность, проектирование, мониторинг, вероятность.

Этапы проектирования методики, формирующей технологическую культуру будущего офицера: определение целевых

групп; планирование результатов обучения как диагностических и операциональных целей, распределенных на профили и уровни; построение системы мониторинга; вероятностное проектирование процедур, задающих желательное развитие обучающей военно-профессиональной среды; вероятностное проектирование индивидуальных траекторий развития курсантов за счет изменения свойств обучающей среды; разработка эвристических алгоритмов управления военно-профессиональной подготовкой; экспериментальная проверка и отрегулирование технологических циклов (апробированы нами при обучении скорострельной стрельбе).

Таким образом, методика обучения скорострельной стрельбе служит посредником между теорией и практикой военного образования. Если теория обучения (дидактика) – онтологическое знание, т. е. знание-описание, то методика обучения скорострельной стрельбе – знание скорее нормативное, т. е. знание-предписание. Поэтому в ее состав включаются знания о нормах управления и о конкретных способах организации процесса отработки навыков скорострельной стрельбы, установлении последовательности процедур обратной связи, а также о корректировке промежуточных результатов и т. д.

Библиографический список

1. *Алехин И. А.* Развитие теории и практики военного образования в России XVIII–XX в.: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 636 с.
2. *Гузев В. В.* Дефект технологического цикла и эффективность образовательной технологии // Педагогические технологии. – 2014. – № 1. – С. 3–9.
3. *Веретин С. В.* Формирование профессиональной культуры у курсантов высших военно-учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2010. – 195 с.
4. *Дахин А. Н.* Модели компетентности участников образования: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 259 с.
5. *Дахин А. Н.* Технология реализации модели образовательной компетентности: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 202 с.
6. *Демина О. В.* Воспитание дисциплинированности как профессионально значимой ценно-
- сти у курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2014. – 234 с.
7. *Зинченко В. П.* Нужно ли преодоление постулата непосредственности? // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 3–20.
8. *Холина Л. И., Абаскалова Н. П., Дахин А. Н.* Моделирование и неопределенность педагогических результатов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 101–110.
9. *Шалупенко В. В.* Выпускник вуза МО РФ: «Профессионал» или «любитель»? (По материалам социологического исследования) // Военное образование. – 2005. – № 27. – С. 26–32.
10. *Ashby W. R.* Design for a brain. The origin of adaptive behavior. – London, 1960. – 389 p.
11. *Bruner J. S.* Toward a Theory of Instruction. – Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1967. – 176 p.

Поступила в редакцию 15.02.2016

METHODICS AND TECHNOLOGY MYLTARY EDUCATIONS

Abstract. The article substantiates the need for the implementation of cultural and technological approaches in the military training of the future officers of the internal troops of the Russian Interior Ministry. The concept of probabilistic learning, in particular, rapid-firing, has considerable potential for active involvement of students in different kinds of cultural and artistic activities, the design of the development of professional culture, taking into account the specifics of the continuous improvement of the professional experience needed in the work of Russian law enforcement agencies.

Keywords: teaching methodology, probabilistic training, military training, rapid-fire skills, technological culture officer.

References

1. Alehin, I. A., 2004. Razvitie teorii i praktiki voennogo obrazovaniya v Rossii XVIII–XX v. [Development of the theory and practice of military education in Russia XVIII–XX century]. Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 636 p. (in Russ.).
2. Guzeev, V. V., 2014. Defekt tehnologicheskogo cikla i jeffektivnost' obrazovatel'noj tehnologii [The defect of the technological cycle and the effectiveness of educational technology]. Pedagogicheskie tehnologii [Teaching technology], 1, pp. 3–9 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Veretin, S. V., 2010. Formirovanie professional'noj kul'tury u kursantov vysshih voenno-uchebnyh zavedenij [Formation of professional culture of cadets of higher military educational institutions]. Cand. Sci. (Pedag.). Ulyanovsk, 195 p. (in Russ.).
4. Dahin, A. N., 2014. Modeli kompetentnosti uchastnikov obrazovaniya: monografiya [Models competence of participants of education: a monograph]. Novosibirsk: NSPU Publ., 259 p. (in Russ.).
5. Dahin, A. N., 2015. Tehnologija realizacii modeli obrazovatel'noj kompetentnosti: monografiya [The technology implementation model of educational competence: monograph]. Novosibirsk: NSPU Publ., 202 p. (in Russ.).
6. Demina, O. V., 2014. Vospitanie disciplinirovannosti kak professional'no znachimoy cennosti u kursantov voennyh vuzov [Education discipline as professionally significant values at cadets of military universities]. Cand. Sci. (Pedag.). Cheljabinsk, 234 p. (in Russ.).
7. Zinchenko, V. P., 2009. Nuzhno li preodolenie postulata neposredstvennosti? [Do I need to overcome the postulate of immediacy?]. Voprosy psihologii [Psychology Questions], 2, pp. 3–20 (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Holina, L. I., Abaskalova, N. P., Dahin, A. N., 2015. Modelirovanie i neopredelennost' pedagogicheskikh rezul'tatov [Modeling and uncertainty of results of pedagogical]. Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin], 6, pp. 101–110 (in Russ., abstr. in Eng.).
9. Shalupenko, V. V., 2005. Vypusknik vuza MO RF: "Professional" ili "ljubitel'"? (Po materialam sociologicheskogo issledovaniya) [A graduate of the University of Defense of the Russian Federation, "professional" or "amateur"? (According to the sociological survey)]. Voennoe obrazovanie [Military education], 27, pp. 26–32 (in Russ., abstr. in Eng.).
10. Ashby, W. R., 1960. Design for a brain. The origin of adaptive behavior. London, 389 p.
11. Bruner, J. S., 1967. Toward a Theory of Instruction. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 176 p.

Submitted 15.02.2016

УДК 378(73)+378(94)+37.0

Цигулева Олеся Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры перевода и переводоведения, Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева МВД России, oltsiguleva@yandex.ru, Новосибирск

Волкова Анна Андреевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, annadom@bk.ru, Новосибирск

Малкова Ирина Юрьевна

Доктор педагогических наук, доцент, декан факультета психологии, Томский государственный университет, talkovoi@yandex.ua, Томск

МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЕДУЩИХ СТРАН МИРА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА (НА ПРИМЕРЕ США И АВСТРАЛИИ)

Аннотация. Данная статья посвящена сравнительному анализу моделей высшего образования в контексте формирования человеческого капитала на примере таких стран, как США и Австралия. Исследуя данную проблему, авторы отмечают, что сегодня прогресс знания, а не экономические выгоды, является определяющим фактором конкурентоспособности любого государства. В статье подчеркивается, что одним из наиболее значимых участников процесса развития человеческого капитала является государство, оказывающее непосредственное воздействие на этот процесс путем разработки и реализации государственной социально-экономической политики. Так, например, отражением политики государственной власти по усилению роли образования в США явилось увеличение удельного веса федеральных государственных расходов в сфере образовательного сектора с конца 1990-х гг. В Австралии идея, что образование является сферой особой государственной важности, возникла еще в конце XIX в. и оформилась после Второй мировой войны. В системе образования Австралии большую роль сыграло создание системы технического обучения и программы помощи государства студентам университетов в стратегически важных областях.

Ключевые слова: глобализация, интеграция, образование, человеческий капитал, конкурентоспособность, территориальная мобильность, образовательные стандарты.

Эпоха глобализации и образовательной интеграции, сущностными характеристиками которой являются: функционирование единого научного и образовательного пространства, виртуализация многих сторон жизни, академическая мобильность субъектов образовательного процесса, регулирование процессов реформирования образования на национальном уровне и взаимовлияние (взаимодополнение) образовательных систем, определяет стратегические приоритеты модернизации систем образования стран и их позиционирование в мировом образовательном пространстве.

Образование сегодня выступает в качестве основополагающего компонента устойчивого развития общества. Немаловажную роль в развитии образования играют и гло-

бализационные процессы, вызванные следующими причинами:

- транснационализация мирового хозяйства и экономическая интеграция;
- распад социалистической системы, резкое сокращение численности тоталитарных и авторитарных режимов;
- информационная революция.

Проявлением глобализации в сфере образования является процесс реформирования национальных систем образования, а также изменение образовательных программ. В современных условиях для многих стран важно найти определенный баланс – с одной стороны, интегрироваться в мировое образовательное пространство, а с другой – сохранить несомненные достоинства национальных систем образования, без которых

невозможно существование национальной культуры как таковой.

Являясь одной из важнейших подсистем социальной сферы государства, образование обеспечивает процесс получения личностью систематизированных знаний, умений и навыков с целью их эффективного использования в профессиональной деятельности. Современный мир – это мир профессиональный, в котором на первом месте стоят личностные качества, повышающие конкурентоспособность специалистов [1].

Сегодня человеческий капитал является неотъемлемым компонентом человеческой производительной деятельности. Специалист вкладывает в организацию труда свой интеллект, знания и опыт с целью повышения производительности труда. Актуальность образования в развитии человеческого капитала подтверждается и тем фактом, что в настоящее время именно этот компонент считается одним из самых прибыльных видов инвестиций [6]. Прогресс знания, а не экономические выгоды, является определяющим фактором конкурентоспособности, а следовательно, и национальной безопасности любого государства. Таким образом, образование становится одним из основных направлений деятельности в формировании человеческого капитала, несмотря на значительные затраты времени и средств.

Необходимо отметить, что формирование человеческого капитала представляет собой долгосрочный процесс, имеющий такие этапы, как: формирование базового капитала и формирование капитала, основанного на профессиональной подготовке, за счет усвоения способностей и навыков, необходимых для специализированного производства (или общего и специфического человеческого капитала). В данном случае обучение должно быть направлено на приобретение знаний и навыков в области профессиональной деятельности. Оно может проводиться как в процессе работы (ученичество), так и в отрыве от нее – на специальных курсах.

Для реализации вышеуказанных этапов формирования человеческого капитала необходимы вложения в его компоненты, обеспечивающие развитие качеств личности, способствующих экономическому росту [5].

Большинство ученых считают, что к положительным факторам, влияющим на форми-

рование и развитие человеческого капитала, относятся:

- качество профессионального образования;
- развитие науки и инновационная деятельность;
- воспроизводство физического и психического здоровья населения;
- доступная и качественная медицинская помощь;
- высокая культура;
- качество жизни, соответствующее установленным государственным стандартам;
- достойная заработная плата и пенсионное обеспечение.

Среди негативных факторов, влияющих на развитие человеческого капитала, можно выделить:

- непродуманную политику в сфере занятости;
- неэффективность системы профессионального образования (разрыв между требованиями рынка труда и возможностями системы образования в подготовке и переподготовке кадров).

Формирование и развитие человеческого капитала является результатом реализации системы взаимосвязанных между собой процессов и факторов. Генезис развития человеческого капитала и анализ теоретических источников позволили установить, что результатом этого процесса являются накопленные способности и навыки, которые целесообразно используются в профессиональной деятельности.

Образование как одна из основных составляющих человеческого капитала оказывает положительное влияние на темпы и качество экономического роста государства. Личностные качества специалиста и его способности, сформированные за счет инвестиций в компоненты человеческого капитала, проявляются в профессиональной деятельности. Одним из основных условий, способствующих эффективному использованию человеческого капитала, является гибкая система оплаты труда работников, а также устранение барьеров, препятствующих профессиональной мобильности специалистов.

Неэффективное использование человеческого капитала приводит к распространению безработицы, неформальной занятости, со-

проводится низким уровнем доходов, побуждая тем самым работника соглашаться на работу в любых условиях с целью получения дополнительных заработков. Одной из основных причин вышеназванного может быть несоответствие между уровнем образования работника и его профессионально-квалификационным статусом.

Как отмечает Г. В. Леонидова, проблема неэффективного использования человеческого капитала была распространена в историческом прошлом в СССР, где уровень развития человеческого капитала (преимущественно за счет высокого образовательного уровня) и технических достижений был одним из самых высоких в мире [3]. В то же время эффективность использования трудовых и производственных ресурсов была низкой. Это было связано с использованием планово-директивных методов органами государственной власти, результатом применения которых было неравномерное распределение ресурсов, в том числе трудовых [4].

В административно-командной экономике бывшего Советского Союза размеры тарифных ставок и должностных окладов жестко фиксировались центром, а стимулирующие меры воздействия на персонал со стороны организаций и предприятий были ограничены. Это приводило к тому, что уровень заработной платы специалистов как вознаграждение за реализацию накопленного потенциала определялся исходя не из их способностей и навыков работника, а с учетом государственных приоритетов развития народного хозяйства.

Сегодня одним из наиболее значимых участников процесса развития человеческого капитала является государство, оказывающее непосредственное воздействие на этот процесс путем разработки и реализации государственной социально-экономической политики. Роль человеческого капитала проявляется в условиях глобального финансово-экономического кризиса, а развитие человеческого капитала рассматривается как необходимое условие его преодоления. Развитие человеческого потенциала есть расширение возможностей населения, повышение территориальной мобильности, интенсификация профессиональных переходов и формирование продуктивной ментальности. Создание качественно нового

человеческого капитала может послужить объективной основой прогрессивных изменений в институциональной среде, интеллектуальным импульсом перехода на качественно новый уровень развития сектора экономики, в том числе и негосударственного. Реализация вышесказанного возможна только лишь при активном участии государства, которое регулирует деятельность структур бизнеса. Ведь именно государство создает значительную часть формальных правил в виде правовых норм, законодательных актов, системы принуждения их соблюдения, а также способствует комплексному решению таких проблем, как обеспечение и защита прав собственности, равенство условий конкуренции.

Так, реформирование образования в странах Европы, начавшееся в 1990-х гг., и было вызвано, прежде всего, потребностью в решении главных противоречий между:

- высокими требованиями, предъявляемыми современным обществом к специалистам, и недостаточным уровнем их профессиональной подготовки;

- необходимостью предоставления широких возможностей для получения разносторонней подготовки людям в любом возрасте, обновления содержания образования в связи с ростом объема информации и возникновением множества новых профессий.

Стремление стран Европейского содружества (ЕС), направленное на создание единого образовательного пространства, выразилось в разработке национальных программ, в которых большое внимание отводилось подготовке высококвалифицированных специалистов; были определены стандарты профессионального обучения и критерии подготовки; апробированы модели многоуровневых и вариантных систем непрерывного образования.

Весьма очевидно, что в ходе реформирования образования в европейских странах ярко проявилась тенденция к созданию вариативных многоуровневых систем непрерывного образования. Формирование и развитие человеческого капитала означало мобилизацию не только государственных, но и частных ресурсов, начиная от воспитания в семье до обучения на протяжении всей жизни (life – long – learning). В странах ЕС в соответствии с национальными особенностями и традициями разработаны ориен-

тиры общей политики в сфере школьного образования, поскольку вопрос о готовности населения участвовать в экономике знаний все еще остается открытым.

В США образование играет решающую роль как в экономическом, так и в политическом и социальном развитии государства, его ведущей позиции на мировых рынках и поддержке национальной безопасности. Отражением политики государственной власти по усилению роли образования в США явилось увеличение удельного веса федеральных государственных расходов в сфере образовательного сектора с 250 млрд долл. в 1990 г. до 500 млрд долл. в 2004 г., что составило 6,7 % ВВП и позволило занять лидирующую позицию среди стран ОЭСР [4].

Согласно данным Национального центра по образовательной статистике (The National Center for Education Statistics), опубликованным в докладе «Состояние образования на 2006 год» («The Condition of Education 2006») в 2006 г. затраты на одного студента в американском вузе составляли 20 545 долл., что значительно превышало средний показатель затрат стран ОЭСР [8].

В результате проводимой политики в области образования в начале XXI в. около 30 % рабочей силы США имело законченное высшее образование. С целью повышения уровня научных разработок и улучшения системы образования в 2007 г. администрацией США было инвестировано 5,9 млрд долл. Одновременно правительство финансирует национальные проекты для поддержки важных фундаментальных исследований и разработок, выделяя гранты и стипендии на научные изыскания. Отличительной чертой американского образования является активная поддержка неправительственных образовательных организаций.

Необходимо отметить, что в вопросах финансирования высшего образования роль государства абсолютно преобладает. При этом федеральное правительство не осуществляет непосредственного контроля над созданием высших учебных заведений или их жизнедеятельностью, за исключением таких специфических вопросов, как соблюдение Акта о гражданских правах в той его части, которая касается программ высших учебных заведений.

Выступая с президентским посланием пе-

ред Конгрессом 26 января 2011 г., президент Б. Обама заявил о намерениях начать новую «самую значительную для всего поколения» реформу образования [7]. Согласно его выступлению, реформа системы образования должна стать одной из главных задач на ближайшее будущее.

Идея, что образование является сферой особой государственной важности, возникла в Австралии еще в конце XIX в. и оформилась после Второй мировой войны. Период с середины до конца XIX в. был периодом значительного экономического роста, развития торговли, начала индустриализации и урбанизации. Это требовало грамотных рабочих. Получение образования отвечало потребностям населения и целям государства в целом. С первых дней существования государство рассматривало образование населения как свою первоочередную задачу. К концу века все дети до 12 лет учились и в городе, и в деревне. Исключение составляли дети аборигенов. Была создана система государственного обязательного начального светского образования, затем была сделана попытка создания системы среднего образования.

После Второй мировой войны быстрому развитию образования в Австралии способствовал политический и социальный климат в стране. В связи с растущей иммиграционной программой и послевоенным «бэби-бумом» на 40 % выросло число детей в возрасте от 5 до 14 лет в 1947–1954 гг. и на 30 % в 1954–1961 гг., что определило необходимость расширения школьной системы. К 1975 г. доля 15-летних учащихся, остающихся в школе, стала приближаться к 100 % -му уровню. Со второй половины 60-х гг. наблюдалось резкое увеличение количества девочек в школах (с 23,7 % в 1969 г. до 77,1 % в 1995 г. [2]). Эта тенденция сохранялась и в последующие годы. В общественных кругах было признано, что образование – это сфера особой ответственности государства, что и изменило традиционную точку зрения, что образование – это забота штатов.

Следующий этап развития политики в области образования связан с докладом сэра Лэсли Мартина (1964) по высшему образованию, получившая кульминацию в этом докладе, родилась в годы Второй мировой войны. Война усовершенствовала механизм

управления населением, явилась толчком к модернизации австралийского общества, и именно образованию отводилась решающая роль. Если в Великобритании важнейшую роль в послевоенном развитии страны сыграла экономическая программа и налоговая политика, то в Австралии – создание системы технического обучения и программы помощи государства студентам университетов в стратегически важных областях.

К 1970 г. доля НВП в образовании выросла с 0,9 % до 4,6 %. В последние годы экономического подъема финансирование образования было сравнимо с расходами на оборону во время войны. За 6 лет (1970–1976) вклад в среднее образование вырос до 2,8 млрд долларов, а в высшее – до 1,2 млрд. Если в конце 30-х гг. из своего бюджета Австралия тратила 6,2 % на образование, то в 50-х – 9,4 %, а в 70-х – 15,9 %. Правительство финансировало текущие расходы образования, стимулировало поступление в вузы, выделяя деньги на студенческие стипендии, расширяя и обновляя инфраструктуры и улучшая количество и качество учительского и преподавательского корпуса. Количество учителей выросло в 1947 г. с 2,03 % до 5,62 % от числа всех работающих [2].

С 1951 г. федеральный центр стал играть существенную роль в финансировании и высшего образования, выделив первые гранты университетам. А с 1964 г. оказывалась государственная помощь и государственным, и частным школам.

Государство ставило задачу приближения австралийского образования к международным стандартам и, как следствие, к 1975–1976 гг. обеспечивало 88,3 % всего финансирования высшего образования, 37,5 % – TAFE (технического и дальнейшего образования), 55,6 % – дошкольного и другого специального образования, 60,8 % – по-

мощи учащимся и студентам.

Быстрорастущие государственные программы требовали административной машины, которая бы развивала и внедряла их. Ею стали Департамент образования и постоянно действующие Комиссии по образованию. Чем можно было объяснить тенденцию к расширению образования? Экономисты сфокусировали свое внимание на демографическом взрыве и, как следствие, увеличении объема расходов (П. Кармель). Б. Вильямс считал, что помимо демографического фактора свою роль сыграл рост НВП. Расходы на образование были естественным отражением роста экономики. Н. Бутлин добавил спрос на профессиональный труд, Д. Поуп связывал расширение образования с растущими надеждами, демократизацией, ростом образовательных возможностей и улучшением материальной стороны образовательных стандартов. Все это приводит к выводу, что расширение образования – это не только экономический, политический или технологический процесс, но это прежде всего процесс комплексный [Приводится по: 3; 4].

Таким образом, образование, накопленные обществом знания и развитие человеческого капитала страны взаимосвязаны, поскольку приносят доход на осуществляемые в них инвестиции. Образование сегодня определяется не как издержки производства, а как инвестиции в особую форму капитала, связанного с человеком. Без преувеличения можно сказать, что в ближайшем будущем конкурентоспособность страны будет определяться конкурентоспособностью системы образования. В настоящее время большинство стран особое внимание уделяют модернизации системы образования и эффективному использованию человеческого капитала как основному условию роста любого государства.

Библиографический список

1. Алтунина В. В. Перспективы развития и сотрудничества России и стран Европейского Союза в области разработки совместных образовательных программ высшего профессионального образования // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 519–524.

2. Волкова А. А. Традиции и инновации в развитии школьного образования Австралии. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. – 184 с.

3. Леонидова Г. В. Проблемы эффективности государственного управления. Человеческий капитал территорий: проблемы формирования и использования: монография. – Вологда: Институт социально-экономического развития территорий РАН, 2013. – 184 с.

4. Осипян А. Л. Экономический рост: образование как фактор производства. – Краматорск: КЭГИ, 2007. – 720 с.

5. Самородова Е. М. О приоритете развития сферы услуг в условиях постиндустриальной трансформации // Вестник ОрелГИЭТ. – 2007. – № 2. – С. 102–117.
6. Цигулева О. В. Роль образования в формировании человеческого капитала на современном этапе // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 19–23.
7. Президентское послание Барака Обамы конгрессу США от 26 января 2011 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rian.ru/world/20110126/326380404.html> (дата обращения: 03.02.2016).
8. The Condition of Education 2006 [Электронный ресурс] // National center for education statistics. – URL: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2006071> (дата обращения: 28.01.2016).

Поступила в редакцию 18.02.2016

Tsiguleva Olesya Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Novosibirsk Military Institute of Interior Troops named after general of the Army I. K. Yakovleva of Ministry of Internal Affairs, oltsiguleva@yandex.ru, Novosibirsk

Volkova Anna Andreevna

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Head of chair of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, annadom@bk.ru, Novosibirsk

Malkova Irina Yurievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Dean of Faculty of Psychology, Tomsk State University, malkovoi@yandex.ua, Tomsk

MODELS OF EDUCATION DEVELOPMENT OF THE LEADING COUNTRIES IN THE CONTEXT OF HUMAN CAPITAL FORMATION (ON EXAMPLE OF USA AND AUSTRALIA)

Abstract. This article is devoted to the comparative context of higher education's models in the context of human capital's formation on the example of countries such as the USA and Australia. Researching this issue, the authors note that the progress of knowledge and not economic benefits is the determining factor in the competitiveness of any state. The article stresses that one of the most significant contributors to human capital development is the government that have a direct impact on this process through the development and implementation of state social and economic policy. For example, a reflection of state government's policy to strengthen the role of education in the USA was the increase of Federal government expenditure in the educational sector since the late 1990's.. In Australia the idea the education is an area of extreme national importance arose in the late nineteenth century and took shape after the Second World War. In the education system of Australia played a major role in the creation of a system of technical training and assistance program of the state University students in strategically important areas.

Keywords: globalization, integration, education, human capital, competitiveness, territorial mobility, education standards.

References

1. Altunina, V. V., 2011. Perspektivy razvitija i sotrudnichestva Rossii i stran Evropejskogo Sojuza v oblasti razrabotki sovmestnyh obrazovatel'nyh programm vysshego professional'nogo obrazovani-ja [Prospects for Development and Cooperation between Russia and the European Union in the development of joint educational programs of higher professional education]. *Izvestia Penzenskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta im. V. G. Belinskogo* [News of Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky], 24, pp. 519–524 (in Russ.).
2. Volkova, A. A., 2011. Tradicii i innovacii v razvitii shkol'nogo obrazovaniya Avstralii [Tradition and innovation in the development of school education in Australia]. Novosibirsk: NSPU Publ., 184 p. (in Russ.).
3. Leonidova, G. V., 2013. Problemy effektivnosti gosudarstvennogo upravlenija. Chelovecheskij kapital territorij: problemy formirovaniya i ispol'zovaniya [Problems of efficiency of public administration. Human capital areas: problems of formation and use of]. Vologda: Institute for Socio-Economic Development of RAS, 184 p. (in Russ.).
4. Osipjan, A. L., 2007. Jekonomicheskij rost:

obrazovanie kak faktor proizvodstva [Economic growth: education as a factor of production]. Kramatorsk: KESI Publ., 720 p. (in Russ.).

5. Samorodova, E. M., 2007. O prioritete razvitija sfery uslug v uslovijah postindustrial'noj transformacii [On the priority of the development of services in the conditions of postindustrial transformation]. Vestnik OrelGIJeT [Herald OrelGIET], 2, pp. 102–117 (in Russ., abstr. in Eng.).

6. Ciguleva, O. V., 2015. Rol' obrazovanija v formirovanii chelovecheskogo kapitala na sovremennom jetape [The role of education in the formation of human capital at the present stage]. Sibirskij

pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 2, pp. 19–23 (in Russ., abstr. in Eng.).

7. Prezidentskoe poslanie Baraka Obamy kongressu SShA ot 26 janvarja 2011 g. [The president's message of Barack Obama to the US Congress on January 26, 2011] [online]. Available at: <http://www.rian.ru/world/20110126/326380404.html> (Accessed 03 February 2016) (in Russ.).

8. The Condition of Education 2006 [online]. National center for education statistics National center for education statistics. Available at: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2006071> (Accessed 01 January 2016).

Submitted 18.02.2016

*Селиванова Наталия Леонидовна**Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая центром стратегии и теории воспитания личности, Москва**Якушкина Марина Сергеевна**Доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства СНГ, vosp_spbgu@mail.ru, Санкт-Петербург*

КООРДИНАЦИЯ ИНТЕРЕСОВ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СТРАН СОДРУЖЕСТВА

Аннотация. Одним из механизмов развития личности и способом отражения педагогической реальности является образовательное пространство. В основе его формирования лежат идеи целостности образования, понимания тесной взаимосвязи и взаимозависимости человека и окружающей его социокультурной среды, со-бытия, сотрудничества, диалога участников образовательного процесса, творческой самореализации личности. Международное образовательное пространство СНГ можно рассматривать как пространство взаимодействия поликультурных регионов. Основной нормативно-правовой базой межгосударственных отношений и сотрудничества субъектов образовательного пространства СНГ являются различного рода концепции, соглашения и модельные законодательные акты (законы, рекомендации). Вместе с тем межгосударственное образовательное пространство, по сути своей, – созданная его полисубъектами для сотрудничества мультикультурная со-бытийная образовательная сеть (сетевая образовательная организация), функционирующая на территории с разнообразным национальным составом и разными условиями их жизнедеятельности.

Ключевые слова: образовательное пространство СНГ, субъекты образовательного пространства, взаимодействие, взаимозависимость, поликультурные регионы, мультикультурное общество, образовательная политика, модельные законодательные акты.

Введение в проблему и научный аппарат исследования

Характерной особенностью конца XX – начала XXI в. является усиление взаимосвязи стран и народов, повышение мультикультурности населения многих стран. Однако народы, в мировоззрении которых веками присутствовали противопоставляемые образы «свой» и «чужой», не всегда готовы к продуктивной жизнедеятельности в мультикультурном пространстве. В связи с этим формируется запрос общества в организации культурно-образовательной деятельности сообществ, способных к проявлению созидательной позиции в мультикультурном социуме. Вопрос о взаимопонимании и взаимодействии между социокультурными институтами по развитию партнерских отношений представителей разных культур, национальностей, конфессий, различных убеждений сегодня весьма актуален. Он продуцирует разработку способов взаимодействия и согласования интересов разных субъектов мультикультурного образователь-

ного пространства, нацеленного на формирование мультикультурного мировоззрения граждан стран Содружества [4], готовность молодежи к самопознанию, самоутверждению, самореализации в мультикультурном образовательном пространстве.

Цель настоящего исследования: раскрыть основные механизмы согласования интересов субъектов образовательного пространства СНГ и тенденции развития образовательной политики государств-участников СНГ в сфере образования взрослых, разновозрастных сообществ.

В исследовании использованы следующие методы: теоретические – метод теоретического анализа и синтеза; изучение отечественного и зарубежного опыта, позволившее сравнить различные точки зрения исследователей на изучаемую проблему; эмпирические – анкетирование, включенное наблюдение, собеседование, опрос, тестирование, анализ продуктов творческой

деятельности разновозрастных сообществ (групповых субъектов).

Научная новизна полученных результатов исследования заключается в уточнении механизмов взаимодействия субъектов мультикультурного образовательного пространства, нацеленных на согласование их интересов.

Практическая ценность результатов состоит в том, что они могут быть использованы в программах переподготовки и повышения квалификации специалистов по социальной работе, руководителей и педагогов образовательных организаций; при разработке критериев и показателей развитости образовательных пространств регионов руководителями систем образования, парламентариями.

Известно, что образовательное пространство является одним из механизмов развития личности и способом отражения педагогической реальности [6]. В основе его формирования лежат идеи целостности образования, понимания тесной взаимосвязи человека и окружающей его социокультурной среды, со-действия, со-бытия, диалога, творческой самореализации личности. Образовательное пространство может быть представлено как преобразованная среда, субъектами которой выступают детские, юношеские, взрослые, детско-юношеско-взрослые общности, сформированные для решения конкретных (проектных) задач, построенные в рамках со-бытия ребенка, молодого человека и взрослого. Создание образовательного пространства основано на кооперации всех возможностей той или иной территории посредством взаимодействия социокультурных институтов [10]. Приоритетные направления развития пространства зависят от состояния социокультурной среды территории и личностной позиции субъектов сформированной системы образования.

Международное образовательное пространство СНГ, прежде всего, есть пространство взаимодействия поликультурных регионов [7] и может рассматриваться как созданная его субъектами в разрешенном нормативно-правовом поле мультикультурная со-бытийная образовательная сеть (возможно – образовательная организация), функционирующая в течение определенного периода на территории с разнообразным национальным составом и условиями их жиз-

недеятельности.

В целом образовательное законодательство СНГ соответствует принципам и нормам Всеобщей декларации прав человека и закрепляет право граждан на обязательное получение бесплатного начального и общего образования, общедоступное техническое и профессиональное образование [3]. Наиболее востребованы национальными законодательствами следующие принципы развития государственных систем образования: светский и демократический характер образования; приоритет гуманистических (общечеловеческих) ценностей; непрерывность и общедоступность образования; преемственность образовательных программ; многообразие образовательных учреждений, программ и технологий; единство культурного и образовательного пространств; бесплатность общего образования.

Необходимо отметить, однако, что не существует ни одного единого образовательного принципа для всех государств-участников СНГ. По-разному решают государства СНГ вопросы содержания права граждан на образование и способов реализации этого права.

Сегодня во всех странах Содружества существует многоуровневое образовательное законодательство. Основным отраслевым документом является закон «Об образовании в Российской Федерации».

Национальная образовательная политика стран Содружества – это, по сути, государственно-общественная политика [5]. Она представляет собой поле взаимодействия государства и общества по трансляции средствами образования национальных социальных ценностей, целей и государственных приоритетов [7]. По своему характеру она полисубъектна и возникает как сложное взаимодействие и взаимосогласование разных групп субъектов и их интересов. В силу исторических традиций и ресурсов ведущим субъектом в странах Содружества является государство. Однако в каждой из стран все более активными становятся сегодня иные субъекты. Важными и своеобразными субъектами образовательного пространства являются национальные (этнокультурные) сообщества, находящиеся на территории другой страны и имеющие в сфере образования специфические требования и интересы. Значимо участие потребителей образова-

тельных услуг, формирующих социальный образовательный заказ: учащиеся и их родители; структуры, требующие подготовленных специалистов и тем самым косвенно оценивающие деятельность образовательных систем и итоговые образовательные результаты. Субъектом образовательной политики и пространства является сама система образования, осознающая свои проблемы и ресурсы, образовательные задачи и социальную миссию [8].

Для образовательной политики на пространстве СНГ характерно:

1) формирование межведомственного подхода к образованию, включение общественных механизмов его развития;

2) динамичный, мобильный, опережающий характер образовательных программ и маршрутов;

3) реализм и самостоятельность развития;

4) открытость, учитывающая государственные интересы и интересы различных слоев общества;

5) нацеленность на конкретный практический результат.

В условиях такой политики сообщество любого образовательного института может быть рассмотрено как групповой субъект образовательной политики и как активный субъект собственной образовательной политики. Условиями реализации этой идеи являются личностная ориентированность обучающихся и индивидуализация образовательного процесса, многообразие образовательных программ и маршрутов, поддержка инновационных инициатив и активное участие в образовании традиционно необразовательных социокультурных институтов.

Развитие субъектной позиции определившихся в отношении своих целей и ценностей активных участников формирования политики и собственно международного пространства можно выявить в следующих полях взаимодействия субъектов: информационно-просветительском, согласования и договора, инновационного опыта и др. Самым содержательным является сегодня информационно-просветительское пространство (сайты, информационные стенды, буклеты, проспекты, публичные отчеты руководителей). Проблемными можно по-прежнему назвать пространства согласования и договора, инновационного опыта. Проводимые образовательной организацией совместно с иностранными партнерами мероприятия можно считать механизмом формирования образовательной политики и пространства. Результатом проведения становится выявление проблемных полей, потребностей и интересов субъектов, их активности и т. д., а также создание различных образовательных сетей (в том числе событийных) и общественного (в данном случае международного) образовательного заказа. Результаты совместной работы субъектов по формировании образовательной политики и пространства: создание новых структур в образовательной организации (органов самоуправления, советов, комитетов, пресс-центра и проч.); создание документов, регламентирующих деятельность образовательных организаций и сообществ в пространстве СНГ; повышение уровня социальной защищенности, активности субъектов, ориентации на сотрудничество; формирование ценностно-смысловых полей.

Организация эмпирического исследования

Опытно-экспериментальная работа основывалась на том, что условия и программа взаимодействия субъектов в международных сообществах не противоречили современным образовательным и воспитательным концепциям и могли быть успешно реализованы в странах Содружества. При этом отметим, что деятельность международных образовательных сообществ была направлена на обеспечение согласования интересов субъектов, их социокультурную реализа-

цию. Предполагалось, что интегрированная согласованная деятельность субъектов и дальнейшее саморазвитие образовательного пространства определенной территории (города, региона), которая становится сетевым узлом развития национального и международного пространств (пространства СНГ), – взаимозависимые процессы.

В начале формирования любого образовательного пространства (национального, международного) важная роль принадлежит

работе по ориентации всех социокультурных институтов и сообществ на совместную согласованную деятельность. Первоначально, как правило, педагоги активизируют свои действия в направлении взаимодействия социокультурных институтов, преобразования культурно-исторической среды, усиления ее воспитательного и образовательного потенциала. Они выступают инициаторами объединения в творческие команды (педагоги, сотрудники музеев, библиотек, выставочных залов, иных учреждений культуры, образовательного досуга) по реализации различных проектов социальной направленности, которые можно рассматривать как межведомственные сообщества по типу «общность – общность». По мере развития взаимодействия проявляют активность представители иных социокультурных институтов. Отмечено, что при этом происходит систематизация деятельности творческих сообществ, объединенных общими целями формирования образовательного пространства, включение в проекты и программы большого количества открытых мероприятий. Появляются новые групповые субъекты и новые формы деятельности: локальные экспериментальные площадки, педагогические мастерские, творческие лаборатории, проектные группы, временные творческие объединения, проблемные творческие группы, педагогические студии, парки культуры и др. Они насыщают образовательно-историко-культурную деятельность субъектов пространства новыми идеями, проектами, программами. Структура образовательного пространства формируется по принципу дополнительности с использованием разных видов сетевого взаимодействия. Сеть может быть на основе: ассоциации, кооперации, взаимодействия субъектов, которые реализуют социальный проект, консорциума.

Сеть на основе ассоциации – добровольное объединение физических и (или) юридических лиц для взаимовыгодного сотрудничества. Например, сеть образовательная, представляющая практики образования взрослых в рамках проектов, публикаций, обучения; информационная, дающая представление об услугах данной организации; сеть партнеров для эффективного международного сотрудничества с другими организациями в области образования взрослых.

Сеть, основанная на кооперации, т. е. форме организации труда, при которой значительное число людей совместно участвуют в одном и том же или разных, но связанных между собой процессах труда. Сеть как кооперация образовательных организаций в целом составляет основу инфраструктуры образовательного пространства СНГ. Сеть партнеров образовательной организации представляет собой сообщество социокультурных институтов не только как организаций, но, скорее, как неких способов формирования образовательных культур. Культурные артефакты возникают и фиксируются как новое содержание на основе встречи друг с другом непохожих между собой представлений.

Сеть, субъекты которой реализуют социальный проект. Например, проведение мастер-классов по обучению инвалидов традиционным практикам по декоративно-прикладному искусству.

Консорциум – форма временного объединения независимых предприятий и организаций с целью координации их предпринимательской деятельности. Например, работа над проектами модельного законодательства. Франчайзинг – вид отношений между рыночными субъектами, когда одна сторона (франчайзер) передает другой стороне (франчайзи) за плату (роялти) право на определенный вид бизнеса (сеть для стажировок для проведения диссертационных исследований граждан стран Содружества; сеть, в которой происходит внутрифирменная подготовка специалистов; сеть тренингов личностно-профессионального роста сотрудников компании, учреждения и развитие команды, реализующей данный сетевой проект).

Сложившиеся в результате развития взаимодействия социокультурных институтов качественно иные вертикальные и горизонтальные связи (насыщенные проектной деятельностью) способствуют формированию сетевой организации пространства, поддерживают общий процесс его развития, задавая определенный уровень активной деятельности. При взаимодействии социокультурных институтов одни из них замедляют свое развитие, другие – ускоряют, но ни один не остается без изменений. Происходит поэтапное согласование позиций, взаимоотно-

шений. Это приводит к качественно новому состоянию всей системы взаимодействия социокультурных институтов и новым стадиям развития пространства, что подтверждает положение о нелинейном развитии образовательного пространства. В результате меняются позиции субъектов образовательного пространства – появляются общие позиции различных субъектов, ориентированные интересами территории; транслируются общие ценности: со-творчество, со-бытие, новые нормы как ценность (творчество как норма жизнедеятельности); формируются единые подходы к образовательной политике.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили сделать вывод о том, что развитие взаимодействия социокультурных институтов способствует росту сложности, нелинейности взаимосвязей между субъектами пространства, что ведет, в свою очередь, к формированию сетевого характера согласованного взаимодействия и целостности пространства. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что взаимодействие социокультурных институтов, приводящее к согласованию интересов субъектов, выступает фактором развития образовательного пространства и сопровождается следующими взаимосвязанными процессами: формированием совместной деятельности совокупности сообществ (организаций, учреждений); самоопределением различных образовательных учреждений, сопровождающемся, как пра-

вило, образованием новых творческих структур (клуб, театр, фотостудия и проч.); институализацией образовательных структур в учреждениях образования и культуры (образовательные центры в музеях); созданием новых общностей, объединенных общей целью и задачами, совместной деятельностью по реализации этих задач, возможной институализацией межведомственных проектных групп и определении территории их деятельности (экспозиционный театр; парки культуры); возникновением и развитием новых норм и ценностей в ходе совместной согласованной деятельности субъектов взаимодействия; развитием новых взаимоотношений между субъектами взаимодействия, основанных на новых нормах и ценностях, регулирующих их поведение и совместную деятельность; координацией деятельности института управления, появлением и развитием общественных форм управления.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили обосновать реальность и оправданность выделения на постсоветском пространстве и существования в современном образовательном пространстве СНГ отдельных национальных образовательных регионов, инфраструктура которых самодостаточна. Она строится с учетом социально-экономических, демографических, культурных особенностей региона, потенциала присутствующих в нем социокультурных институтов, их эффективного взаимодействия.

Этапы развития образовательного пространства СНГ

В ходе эксперимента отчетливо прослеживались этапы развития образовательного пространства СНГ на основе воспроизводимого взаимодействия социокультурных институтов разных стран, которые раскрывают суть механизма согласования интересов субъектов и развития самого пространства СНГ.

На первом этапе происходит активное формирование связей и отношений между субъектами взаимодействия – социокультурными институтами и сообществами в определенном направлении развития образования, образование новых сообществ – новых потенциальных сетевых узлов пространства, закладываются основы для возникновения

сетевого взаимодействия социокультурных институтов, для появления субъектов общественного управления развитием пространства. Проектные или иные творческие группы, представляющие то или иное направление взаимодействия, характеризуются общими свойствами (возникают самопроизвольно в соответствии с инициативой своих субъектов и заказом международного социума, имеют общественно-государственный способ управления) и имеют отличия друг от друга, связанные с направлением проектной деятельности, механизмом катализации их развития; субъект-субъектными отношениями и сформированными в ходе

развития целями для всех субъектов данного направления развития пространства. Даже при полном отсутствии какой-либо инициативы извне они могут возникать самопроизвольно в соответствии с инициативой одного или нескольких субъектов проектной деятельности – участников данного сообщества. Периодически в сообществе появляются новые проектные идеи, актуализированные социокультурной средой, и происходит значительная активизация конкретного сетевого узла пространства. Наиболее активные проектные группы, творческие коллективы, иные сообщества (организации, движения, советы, редакции газет и т. д.) способны поддерживать и создавать новые, иные сетевые узлы. Необходимо отметить, что при организации взаимодействия социокультурных институтов важным является учет возрастного и дифференцированного подходов, что предполагает возможность отбора содержания и технологий деятельности детских, юношеских, взрослых и смешанных сообществ с учетом их возрастных возможностей, потребностей общества и социокультурных особенностей данной территории. Социокультурные институты могут формировать собственное пространство определенной территории и таким образом активно влиять на развитие образовательного пространства целого региона или СНГ. Эти пространства могут находиться на разных уровнях развития и тем самым играть разную роль в становлении международного пространства.

Второй этап характеризуется формированием сетевых связей между различными сообществами, упрочнением позиций сетевого управления развитием пространства. Взаимодействие социокультурных институтов характеризуется также следующими показателями: наличием единых гуманистических подходов и конструктивного общения представителей различных социокультурных институтов и сообществ; развитием содержательных связей между субъектами взаимодействия; функциональной целесообразностью деятельности участников взаимодействия; формированием множества межведомственных детских, юношеских, взрослых и смешанных проектных сообществ, ориентированных на потребности социокультурной среды и участие в сетевом управлении взаимодействием социокультур-

ных институтов.

Принципами объединения детей и взрослых в сообщества в условиях развития межгосударственного образовательного пространства являются: социокультурный характер совместной деятельности; образовательная интеграция на уровне региона или СНГ, выраженная в согласованной деятельности учреждений образования, культуры, науки, независимо от их ведомственной подчиненности; межотраслевая кооперация, представляющая собой согласованные действия отраслевых органов управления по решению образовательных проблем; проектно-договорная деятельность в отношениях между субъектами на основе совместных социокультурно-образовательных проектов; формирование образовательных сообществ представителями различных сфер, заинтересованных в становлении образовательного пространства региона, СНГ. Возникает корпорация, или единая сетевая социокультурная организация, интегрирующая потенциал и ресурсы отдельных сетевых узлов. Социокультурная организация поддерживает единый нормативный порядок, воспроизводит новые и устоявшиеся нормы. Сообщество, представляющее сетевой узел, является структурной единицей сетевой социокультурной организации, имеет собственные функции и структуру, способную к самостоятельному существованию, созданную проектными или иными творческими группами.

Управление социокультурной организацией осуществляется с помощью представителей отдельных сообществ (лидеров, волонтеров, кураторов и др.), которые защищают права его участников на всех уровнях власти, в том числе в координационных общественных органах управления. Пространство «мягко» реагирует на внешнее воздействие, создавая собственное «магнитное» поле для внешних партнеров [9]. В сетевых социокультурных организациях взаимодействие субъектов друг с другом наиболее сложное, близкое к природному объекту. Конечной стадией образования крупных сетевых социокультурных организаций является формирование регионального образовательного пространства, межгосударственного пространства СНГ.

С точки зрения синергетики сложные системы, достигшие развитого состояния, имеют тенденцию распадаться. Устойчивая

система организуется из неустойчивой, неустоявшейся. Далее она распадается, способствуя созданию нового структурного образования. Процесса распада организации можно избежать, если она вовремя переходит на иной, противоположный режим. Распад (хотя бы частичный) заменяется объединением, максимальное развитие неоднородностей – их размыванием, сглаживанием. Возможен повторный переход на иной режим. Это играет важную роль в процессе развития и саморазвития пространства (последнее выступает характеристикой третьего этапа в его развитии).

Третий этап характеризуется саморазвитием пространства. В процессе самоорганизации пространства подтверждается положение теории самоорганизации о том, что целое развивается быстрее составляющих его частей [1]: пространство на этом этапе, как организация более высокого уровня, «подталкивает», синхронизирует развитие входящих в него и находящихся на разных стадиях своего развития полисубъектов. Синтез эволюционирующих структур в одну сложную происходит посредством установления общего для всех темпа развития.

Выводы

В заключение отметим, что взаимодействие социокультурных институтов и согласование интересов субъектов образовательного пространства можно рассматривать как взаимосвязанные, взаимозависимые процессы.

Основные механизмы согласования интересов субъектов международного пространства (образовательного пространства СНГ) – проведение переговоров и консультаций; заключение договоров и контрактов; согласование содержания образовательной деятельности; актуализация своих творческих продуктов в различных видах сетей (ассоциация, кооперация, социальный проект, консорциум, франчайзинг; событийная или сеть Интернет).

Основные меры и способы реализации интересов субъектов: нормативно-правовое обеспечение; планирование и прогнозирование деятельности субъектов, ресурсов и результатов; повышение квалификации субъектов; изменение условий их деятельности.

Воздействие интеграции и интегрированных объединений на интересы субъектов проявляется в усилении общности и синергичности интересов, смягчении противоречий между ними, расширении организационных возможностей, более полной реализации интересов традиционных и инновационных субъектов пространства.

Научная новизна полученных результатов исследования заключается в уточнении механизмов взаимодействия субъектов мультикультурного образовательного пространства, нацеленных на согласование их интересов.

Направлениями совершенствования межгосударственного регулирования развития пространства, способствующего более полной реализации интересов его субъектов, может быть разработка и содействие реализации комплексных национальных программ развития, увеличение государственных расходов на развитие инфраструктуры пространства.

Библиографический список

1. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – М.: Алетейя, 2002. – 176 с.
2. Кондракова И. Э., Фёдорова Н. М. Гуманитарные ориентиры образовательной политики и государственно-общественного управления в сфере школьного образования: научно-методические материалы. – СПб: Книжный дом, 2008. – 168 с.
3. Концепция формирования единого (общего) образовательного пространства СНГ (1997 г.)

[Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cis.minsk.by/page.php?id=7560> (дата обращения: 11.01.2016).

4. Лукьяненко Е. А. Семья как субъект мультикультурного образовательного пространства: региональный аспект: дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2007. – 184 с.

5. Матюшков Л. П. Проблемы развития инновационной экономики // Конкурентоспособность региональной экономики: проблемы и перспективы развития: сб. материалов межвузовской науч.-

- практ. конф. (Брест, 25 ноября 2010 г.). – Брест: БрГУ, 2010. – С. 3–6.
6. Селиванова Н. Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 25–29.
7. Соглашение о сотрудничестве в области образования (Ташкент, 15.05.1992) [Электронный ресурс]. – URL: <http://cis.minsk.by/page.php?id=7570> (дата обращения: 11.01.2016).
8. Тагунова И. А. Основные цели и ведущие формы организации социализации в школе за рубежом // Известия Российской академии образования. – 2009. – № 4. – С. 102–114.
9. Хоменко И. А. Этапы развития социального партнерства // Директор школы. – 2007. – № 4. – С. 83–88.
10. Якушкина М. С., Пинчук Н. В. Моделирование социокультурных сетей в процессе формирования образовательного пространства // Человек и образование. – 2011. – № 4. – С. 71–75.

Поступила в редакцию 25.03.2016

Selivanova Natalia Leonidovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Member-corresp. RAO, Head of the Center of Strategy and Theory of the Personality Education, Moscow

Yakushkina Marina Sergeevna

Dr. Sci. (Pedag.), Head of the Laboratory of the CIS Educational Space Formation theory, vosp_spbgu@mail.ru, St. Petersburg

COORDINATION OF INTERESTS OF TRADITIONAL AND INNOVATIONAL SUBJECT OF THE CIS COUNTRIES EDUCATIONAL SPACE

Abstract. Educational space – this is the mechanism of development of personality and a way to reflect the pedagogical reality. Ideas integrity of education, and the relationship of human interdependence and the environment, co-existence, co-cooperation, dialogue participants in the educational process, creating self-realization are the basis of the formation of the space. The legal basis of international relations and co-operation of the educational space of the CIS – concepts, agreements, model laws, guidelines. Subjects coordinate their interests in creating multicultural-education network (network educational organization), operating in the territory with a diverse ethnic composition and different conditions of their vital activity.

Keywords: educational space of the CIS, the subjects of educational space, interaction, interdependence, multicultural regions, multicultural society, education policy, the model legislation.

References

- Knjazeva, E. N., Kurdjumov, S. P., 2002. Osnovaniya sinergetiki. Rezhimy s obostreniem, samoorganizacija, tempomiry [Foundations of Synergetics. The sharpening regimes, self-organization, tempo-world]. Moscow: Aletejja, 176 p. (in Russ.).
- Kondrakova, I. Je., Fedorova, N. M., 2008. Gumanitarnye orientiry obrazovatel'noj politiki i gosudarstvenno-obshhestvennogo upravlenija v sfere shkol'nogo obrazovaniya: nauchno-metodicheskie materialy [The humanitarian guidelines of educational policy and public-public administration in the field of school education: scientific and methodological materials]. St. Petersburg: Knizhnyj dom, 168 p. (in Russ.).
- Koncepcija formirovaniya edinogo (obshhego) obrazovatel'nogo prostranstva SNG (1997 g.) [The concept of forming a single (general) educational space of the CIS (1997)] [online]. Available at: <http://www.cis.minsk.by/page.php?id=7560> (Accessed 11 January 2016) (in Russ.).
- Luk'janenko, E. A., 2007. Sem'ja kak subekt mul'tikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva: regional'nyj aspekt [The family as the subject of multicultural educational space: the regional dimension]. Cand. Sci. (Pedag.). Astrahan', 184 p. (in Russ.).
- Matjushkov, L. P., 2010. Problemy razvitija innovacionnoj jekonomiki [Problems of development of innovative economy]. Konkurentosposobnost' regional'noj jekonomiki: problemy i perspektivy razvitija: sb. materialov mezhvuzovskoj nauch.-prakt. konf. [The competitiveness of the regional economy: problems and prospects: Sat. Materials interuniversity scientific-practical. Conf.]. Brest: BrSU Publ., pp. 3–6 (in Russ.).
- Selivanova, N. L., 2013. Predposylki sozdaniya perspektivnyh modelej vospitaniya [Background of the promising models of education]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal],

3, pp. 25–29 (in Russ., abstr. in Eng.).

7. Soglashenie o sotrudnichestve v oblasti obrazovaniya (Tashkent, 15.05.1992) [Agreement on cooperation in education (Tashkent, 15.05.1992)] [online]. Available at: <http://cis.minsk.by/page.php?id=7570> (Accessed 11 January 2016) (in Russ.).

8. Tagunova, I. A., 2009. Osnovnye celi i vedushhie formy organizatsii socializatsii v shkole za rubezhom [The main objectives of the organization and the leading form of socialization in school abroad]. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya* [Proceedings of the Russian Academy of Educa-

tion.], 4, pp. 102–114 (in Russ., abstr. in Eng.).

9. Homenko, I. A., 2007. Etapy razvitija social'nogo partnerstva [Stages of development of social partnership]. *Direktor shkoly* [The director of the school], 4, pp. 83–88 (in Russ., abstr. in Eng.).

10. Jakushkina, M. S., Pinchuk, N. V., 2011. Modelirovanie sociokul'turnyh setej v processe formirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva [Modelling of social and cultural networks in the formation of educational space]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 4, pp. 71–75 (in Russ., abstr. in Eng.).

Submitted 25.03.2016

УДК 159/923+374

Попова Оксана Сергеевна

Доктор психологических наук, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы, Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», popova1962621@mail.ru, Минск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА ТРУДА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Современное профессиональное образование представлено как расширение возможностей личностного и профессионального развития обучающихся, в основе которого лежит субъектная активность юношей и девушек, осознание ими личностных смыслов саморазвития, ценностей учебно-профессиональной деятельности и социальной активности. Обосновывается необходимость исследования процесса формирования ценностно-смысловой, профессионально-личностной, нравственно-этической сфер формирующейся личности на основе дифференциально-типологического подхода.

Представлена авторская структурно-функциональная модель психологического сопровождения личности обучающихся в процессе профессионального образования, включающая структурно-концептуальный и функциональный уровни.

Ключевые слова: дифференциально-типологический подход, структурно-функциональная модель психологического сопровождения, личностное, социальное, профессиональное развитие и саморазвитие, субъект труда.

К современным социальным рискам по праву относят несоответствие получаемого молодежью профессионального образования потребностям рынка труда, перспективам развития рынка профессий, динамике производственных процессов, технологических укладов. Личностное, социальное и профессиональное развитие учащейся молодежи, не отвечающее запросам работодателей, требованиям современного производства, является серьезным вызовом системе профессионального образования. Результатом данных несоответствий становится функциональная неграмотность, профессиональная и социально-психологическая некомпетентность, снижение психологической стабильности субъекта труда, девальвация профессиональной, социальной и личностной значимости образования. Именно на преодоление этих проблем должно быть нацелено современное профессиональное образование [1; 2; 9].

В процессе обучения профессии важен опережающий характер учебно-воспитательной деятельности учащейся молодежи по отношению к уровню ее актуального развития. Как показывает анализ отечественных

и зарубежных исследований (А. А. Деркач, В. И. Слободчиков, J. Mortimer, J. Lorence, R. Williams и др.), опережающий характер развития личности достигается путем использования достижений психологической науки, актуализации индивидуально-психологического потенциала личности [1; 4; 8; 12; 14]. Сопровождение профессионального становления личности Э. Ф. Зеер предлагает рассматривать как формирование особых условий для развития профессиональных интересов и потребностей, формирования эмоционально-волевой устойчивости, удовлетворения потребностей будущих субъектов труда в профессиональном самоутверждении и реализации в профессии, как усиление роли личности учащихся в формировании своего профессионально-психологического потенциала. Профессионально-психологический потенциал специалиста он рассматривает в совокупности когнитивного, деятельностного, личностного компонентов [2].

Ключевыми задачами некоторых исследований (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Т. А. Ромм, L. Kohlberg, J. Roy, D. Super, R. Williams) выступают психологическое сопровождение

образования, непрерывное развитие личности, формирование метапрофессиональных качеств, стимулирование надситуативной активности, обеспечивающей успешное освоение новых видов деятельности, профессиональную компетентность и мобильность будущих специалистов [2; 4; 7; 11; 13–15].

Важнейшей детерминантой развития является осознание человеком необходимости образования и осознание путей его осуществления, осознание человеком личностного смысла и субъективных факторов образования, соотношения собственных индивидуально и социально-психологических особенностей, интересов и потребностей с возможностями, которые предоставляет образование человеку, а также формирование у субъекта в процессе образования потребности в развитии и совершенствовании [7; 10]. Достижение такого результата возможно через изменение подходов к организации профессионального образования личности, *посредством поуровневого развертывания психологического сопровождения как сложноструктурированной системы и научно-методического обеспечения данного процесса.*

Успешность непротиворечивого решения вышеобозначенных задач определяется качеством психологического сопровождения личности в процессе профессионального образования, адекватностью определения структуры и содержания психологического сопровождения развития обучающихся в процессе профессионального образования. Содержание профессионального образования личности и ее психологическое сопровождение в своем органичном единстве способны оказать позитивное воздействие на повышение уровня профессионально-психологической культуры субъекта труда, формирование у него ценностей группоориентированного поведения, просоциальной активности и др. личностно значимых характеристик [3].

Таким образом, при адекватном определении сущности указанных условий последовательно выстраиваемая система психологического сопровождения способна стать действенным и действительным условием преодоления имеющихся противоречий между стремлением индивида к личностному и профессиональному росту и ограниче-

нием его возможностей и ролевых позиций в учебно-профессиональной деятельности; между осознанием учащимися собственных индивидуально-психологических качеств и поиском адекватных путей их развития и коррекции; между стремлением юношества к субъектности и неготовностью педагогов к принятию данной позиции [6].

Психолого-педагогические исследования дают основания утверждать, что в учебные заведения профессионального образования приходят юноши и девушки, которые зачастую имеют затруднения в интеллектуальном, личностном, социальном развитии, они недостаточно мотивированы для получения профессии. По нашему мнению и тенденциям, наметившимся в педагогической психологии, одним из путей разрешения проблемы выступает определение направлений и разработка содержания психологического сопровождения учащейся молодежи. Следует определить, каким должно быть психологическое сопровождение, чтобы стимулировать формирование личности будущих субъектов труда, какой должна быть модель психологического сопровождения учащихся в учреждениях профессионального образования, какова ее сущность и условия эффективного функционирования.

Содержание психологического сопровождения должно определяться особенностями внутренней позиции и установок современных юношей и девушек – будущих субъектов труда относительно своих жизненных и профессиональных планов, быть ориентированным на формирование системы социальных и профессиональных знаний, умений и навыков, а также на развитие у юношей и девушек профессионально важных качеств и способностей [5; 9; 10]. На наш взгляд, благодаря эффективному психологическому сопровождению человек может сам сознательно изменять свою профессиональную биографию, заниматься саморазвитием, самосовершенствованием. Личностное и профессиональное развитие должны стать управляемыми, поскольку такая позиция обеспечивает человеку удовлетворенность трудом, профессией, собой как личностью.

Исследование учащейся молодежи учреждений профессионального образования, анализ профессиональных интересов и по-

требностей, мотивов учебно-профессиональной деятельности и профессионального выбора, изучения особенностей направленности и личностного развития учащейся молодежи позволили выявить основные категории учащихся и разработать дифференциально-типологические основания их психологического сопровождения (табл.). Представленные основания обеспечивают эффективное выявление проблем личностного, социального и профессионального развития, определение задач психологического сопровождения учащихся, а также дифференцированную направленность развития их личности в зависимости от осознанности профессионального выбора, сформированности социальных и профессиональных интересов, мотивов деятельности, направленности личности, преобладающих ориентаций, психологических особенностей юношей и девушек [6].

Дифференциально-типологический подход явился основанием структурно-функциональной модели, включающей компоненты и направления психологического сопровождения, описывающей формируемые психологические умения и результаты развития личности учащихся. Структурно-концептуальной основой построения модели психологического сопровождения явилась совокупность:

- *принципов* (ответственность субъекта за принятие решения, приоритет интересов субъекта сопровождения, непрерывность сопровождения, комплексность сопровождения, согласованность взаимодействия всех участников сопровождения);

- *условий* (организационно-педагогические, социально-психологические, кадровые, культурно-бытовые);

- *сфер* (учебно-профессиональная деятельность, социальная и воспитательная деятельность, профориентационная деятельность, повышение квалификации педагогов);

- *субъектов психологического сопровождения* (заместитель директора по учебно-воспитательной работе, начальник отдела по воспитательной работе с молодежью, социальный педагог, педагог-психолог, куратор, преподаватель, мастер производственного обучения, воспитатель общежития, учащиеся), обеспечивающих целостность процесса

психологического сопровождения [6].

В качестве гипотезы нами было выдвинуто предположение, что модель психологического сопровождения личности учащихся в процессе профессионального образования имеет свою специфику и выступает в качестве необходимого условия личностного, профессионального и социального развития будущих рабочих и специалистов. Эффективность психологического сопровождения обуславливается разработкой системы воспитания учащейся молодежи, требований к профессионально-психологическим качествам будущих субъектов труда, организацией мониторинга качества воспитания, функционированием социально-педагогической и психологической службы на основе психолого-педагогической подготовки и скоординированного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса.

В нашем исследовании независимой переменной выступило психологическое сопровождение образовательного процесса, которое обеспечивает развитие и саморазвитие личности (концепция и программа воспитания личности, мониторинг качества воспитания, деятельность социально-педагогической и психологической службы, психолого-педагогическая подготовка субъектов учебно-воспитательного процесса).

Зависимая переменная – особенности личностного развития учащихся, которые выступили в качестве показателей (единиц анализа): компетентность во времени, независимость целей и убеждений личности, наличие жизненных целей, ценностные ориентации и гибкость субъекта в их реализации, рефлексивность и способность к естественному выражению своих чувств, удовлетворенность жизнью, удовлетворенность самореализацией, локус контроля, самоуважение и самопринятие, способность к целостному восприятию мира и людей, межличностная чувствительность, отношение к познанию, осмысленность жизни.

В целях изучения особенностей развития личности обучающихся в учебных заведениях профессионального образования нами были использованы «Самоактуализационный тест» (САТ) (авт. Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз) и «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева. На констатирующем

Дифференциально-типологические основания развития личности учащихся пгузов, ссузов

Типы	Категории абитуриентов	Психологические особенности	Преобладающие ориентации	Задачи сопровождения
Ценностно-ориентационная направленность	2	3	4	5
Диффузная направленность	1. Имеющие балл аттестата средний и выше среднего. 2. Сделавшие профессиональный выбор. 3. Социально ориентированные.	Уровень познавательной активности средний и выше среднего; имеет представление об «Образе Я», самооценка адекватная, эмоционально устойчивый, направлен на себя и на социум, ориентируется в жизненных ценностях; антиципирует ближайшую жизненную перспективу, преобладает интернальный locus контроля, проявляет активность, лидерские качества. Имеет жизненные планы, структурированный досуга, группориентированное поведение, конструктивность общения	– Овладение профессией – Самовыражение – Развитие способностей – Продолжение обучения в ссузе, вузе – Профессиональная успешность	Развитие мировоззренческих основ как системы ценностей и ориентаций личности в жизненном пространстве. Развитие профессионально-психологических качеств личности, развитие ключевых компетенций и профессиональной мобильности
	1. Имеющие балл аттестата ниже среднего. 2. Сделавшие профессиональный выбор с помощью других. 3. Социально пассивные	Уровень познавательной активности средний и ниже среднего, испытывает трудности при самооценке. Незрелость представлений о себе, отсутствуют профессиональные интересы, жизненные планы. Характерна зависимость от других, обращенность к прошлому, трудности в личном, социальном и профессиональном самоопределении. Экстернальный locus контроля, атрибуция ответственности, затруднение в социальной адаптации. Ориентация на материальные ценности. Профессиональная мотивация характеризуется внешними мотивами. Несформированность культуры досуга и культуры общения	– Освоение профессии как материальная и социальная независимость – Смена социального статуса – Самостоятельность – Снижение контролирующей функции семьи – Расширение социальных контактов и жизненного пространства	Развитие нравственных ценностей. Развитие профессионально-психологических качеств и культуры труда обучающихся. Личностное, социальное и профессиональное самоопределение и самовыражение. Развитие ценностно-смысловой сферы

Окончание табл.

1 Пассивно-де- структивная направленность	2 1. Имеющие низкую обучаемость. 2. Сделавшие вы- нужденный профес- сиональный выбор. 3. Социально деструктивные, на- ходящиеся в СОП, дети, вступившие в конфликт с законом	3 Отсутствие учебных и внеучебных интересов. Отри- цательное отношение к учению. Эмоциональная воз- будимость и склонность к аффективным действиям. Отсутствие самоконтроля, негативизм по отношению к социальным нормам и активности, агрессивность, склонность к зависимостям, замкнутость, пессимизм, отсутствие значимых друзей, дезадаптированность, личностная и социальная деструктивность, самораз- рушающее поведение. Несформированная направлен- ность на труд, несформированная бытовая культура	4 – Освоение профессии как вынужденное времяпрепро- вождение – Смена социального статуса – Саморазрушение и асоци- альный деструк пизм	5 Развитие ценностного отноше- ния к себе и другим. Развитие ценностного отношения к труду. Развитие культурно-бытовых ценностей (досуга, быта, обще- жития). Развитие социальной и лич- ностной зрелости
--	--	--	---	--

этапе в исследовании приняли участие 520 испытуемых учащихся учебных заведений профессионального образования (возраст 15–16,5 лет). Из них 260 человек – учащиеся 1-го курса (обучающиеся на базе 9-х классов, возраст – 15 лет), 260 человек – учащиеся 1-го курса (на базе 11-х классов, возраст – 16,5 лет). На формирующем этапе в исследовании приняли участие 520 испытуемых (из них экспериментальная группа составила 260 человек – учащихся 3-го курса на базе 9-х классов, возраст – 16,5 лет).

В ходе исследования и опытно-экспериментальной проверки гипотезы было выявлено, что учащиеся экспериментальной группы, по сравнению с контрольной, в большей мере понимают ценность настоящего, осознают свою жизнь целостной, что свидетельствует о более высоком уровне саморазвития личности ($U = 18515$; $p < 0,001$); независимы в принятии решений, стремятся формулировать свои принципы, вербализировать убеждения, избирательны в ситуации выбора, не зависимы от воздействия авторитетов ($U = 16446$; $p < 0,001$), стремятся к выявлению и развитию своих личностных потенциалов, к самореализации, разделяют мнение о необходимости самоактуализации ($U = 20809$; $p < 0,001$); учащиеся экспериментальной группы более гибки в отношениях с окружающими, способны динамично и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию ($U = 18190$; $p < 0,001$); критичны в отношении своих потребностей, знают себя, свои индивидуальные и типичные черты характера ($U = 19262$; $p < 0,001$); способны искренне и открыто выражать свои чувства, не пытаются произвести впечатление на окружающих ($U = 17323$; $p < 0,001$); ценят свои достоинства и уважают себя ($U = 19867$; $p < 0,001$); чаще принимают себя такими, даже с присущими им недостатками ($U = 17663$; $p < 0,001$); склонны воспринимать другого человека, каков он есть, априори рассматривая его как достойную личность, положительно направленную на себя, на общение, на дело; противоположности в человеке допускаются ($U = 26925$; $p < 0,001$), они способны к целостному восприятию природы, к пониманию связанности противоположностей ($U = 28693$; $p < 0,01$), к быстрому установлению тесных эмоциональных контактов с людьми ($U =$

16434; $p < 0,001$), принятию своих негативных эмоций и агрессивности как нормального проявления природы нормального человека ($U = 20230$; $p < 0,001$), креативны, больше готовы к созданию принципиально новых идей ($U = 27667$; $p < 0,001$). В жизни присутствуют более ясные осмысленные цели, эти учащиеся интегративны и направлены на самореализацию, видят себя во времени и определяют среднесрочную и долгосрочную перспективы личностного и профессионального развития и саморазвития ($U = 27044$; $p < 0,001$), они в большей мере удовлетворены собой в настоящем и видят смысл своего нынешнего проживания, получают удовольствие от жизни ($U = 24224$; $p < 0,001$), оценивают школьную пору жизни как весьма продуктивную, их сопровождает ощущение успешности осуществления своих планов в жизни, в повседневной деятельности ($U = 26661$; $p < 0,001$), осознают свою свободу в выборе средств достижения целей, в выборе жизненного пути, профессии ($U = 24121$; $p < 0,001$), они в большей мере убеждены в возможности контролировать события собственной жизни, находить интересные цели ($U = 21342$; $p < 0,001$); учащийся характеризует более высокий уровень осмысленности жизни, рефлексивности, ответственности, выражена ориентация на будущее ($U = 20107$; $p < 0,001$).

Исследование показало, что реализация модели психологического сопровождения учащихся в процессе профессионального образования оказывает позитивное влияние на восприятие целостности жизненного пространства, развитие жизненных целей личности, гибкость в поведении и общении, осознание чувств юношами и девушками, развитие сензитивности, принятие себя, целостность восприятия мира и человека, межличностную чувствительность, контактность, креативность, развитие смысложизненных ориентаций, временной перспективы, потребности в самореализации, расширение жизненного пространства, стремление к осмыслению собственной жизни. Представленные данные подтверждают позитивное воздействие системы психологического сопровождения на развитие личности учащейся молодежи в системе профессионального образования, что позволяет констатировать: модель психологического

сопровождения является эффективной и выступает в качестве необходимого условия личностного, профессионального и социального развития и саморазвития будущих субъектов труда.

Совершенствование пространства учреждения образования, создание воспитывающей среды, развитие и саморазвитие личности обучающихся, повышение профессионального мастерства педагогических работников достигается посредством определения направлений и содержания психологического сопровождения в зависимости от типа направленности личности каждого учащегося и обеспечения развивающей среды для формирующейся личности.

Представленные дифференциально-типологические характеристики самосознания учащихся (ценностные ориентации, интересы и потребности, познавательная ак-

тивность, самоотношение, локус контроля, самооценка, социально-профессиональная направленность) и основания модели психологического сопровождения, определяющие психологические особенности, преобладающие ориентации и задачи психологического сопровождения личности в системе профессионально-технического и среднего специального образования, обеспечивают дифференцированный подход в процессе организации психологического сопровождения учащихся.

Психологическое сопровождение профессионального образования предоставляет возможность молодежи активно формировать жизненную позицию, определять цели и задачи личностного и профессионального развития, определять собственную жизненную стратегию, что обеспечивает их конкурентоспособность и мобильность на рынке труда.

Библиографический список

1. Деркач А. А., Сайко Э. В. Деятельность как основание акмеологического развития субъекта и надситуативная активность субъекта как действенный фактор ее развития // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 193–200.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
3. Зеер Э. Ф., Попова О. С. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся профессионально-технических и средних специальных учебных заведений // Профессиональное образование. – 2015. – № 3. – С. 66–72.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Компетенции в образовании: опыт проектирования. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 33–44.
5. Кулакова Н. О. Проблема качества среднего профессионального образования: социальный и технологический аспект // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 110–113.
6. Попова О. С. Модель развития личности учащейся молодежи в процессе профессионального образования // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 2. – С. 131–138.
7. Ромм Т. А. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование. – 2010. – № 12. – С. 104–114.
8. Слободчиков В. И. Психологические основы личностно-ориентированного образования // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1. – С. 14–21.
9. Соломко Л. Г. Формирование социально открытой системы профессионального образования как условия ее саморазвития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 44 с.
10. Фонарев А. Р. Психология становления личности профессионала: учеб. пособие. – М.: МПСИ; МОДЭК, 2005. – 240 с.
11. Kohlberg L. Essays on Moral Development. The Psychology of moral Development. – San Francisco: Harger & Row, 1984. – 464 p.
12. Mortimer J. T., Lorence J. Work experience and occupational value socialization: a longitudinal study // American Journal of Sociology. – 1979. – V. 84. – P. 168.
13. Roy Jose D. The Humanistic Paradigm in Education // The Humanistic Psychologist. – 1991. – № 1. – pp. 88–104.
14. Williams R. M. Jr. Change and stability in values and value system: A sociological perspective // Understanding human values / eds. M. Rokeach. – NY: Free Press, 1989. – P. 15–46.
15. Super D. E. A theory of vocational development // American Psychologist. – 1967. – No. 3. – P. 38–44.

Поступила в редакцию 22.03.2016

**PSYCHOLOGICAL PERSONALITY DESIGN SUBJECT LABOUR
IN THE TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Abstract. Modern professional education presented as empowering personal and professional development of students, based on the subjective activity of youth, their awareness of personal senses of self, values, teaching and professional work and social activity. The necessity of the study of the formation of value-semantic, professional and personal, moral and ethical spheres personality-based differential-typological approach.

Author's structural-functional model of psychological support person enrolled in vocational education, including the structural and conceptual and functional levels.

Keywords: differential-typological approach, structural-functional model of psychological support, personal, social, professional development and self-development, the subject of labor.

References

1. Derkach, A. A., Sajko, Je. V., 2008. Dejat'nost' kak osnovanie akmeologicheskogo razvitiya subjekta i nadsituativnaja aktivnost' subjekta kak dejstvennyj faktor ee razvitiya [Activity as a basis akmeologicheskogo development of the subject and the subject suprasituational activity as an effective factor in its development]. *Mir psihologii* [World of psychology], 2, pp. 193–200 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Zeer, Je. F., 2003. Psihologija professional'nogo obrazovanija [Vocational Education Psychology], Moscow: SAG; Voronezh MODEK, 480 p. (in Russ.).
3. Zeer, Je. F., Popova, O. S., 2015. Proektirovanie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij uchashhihsja professional'no-tehnicheskikh i srednih special'nyh uchebnyh zavedenij [Designing of individual educational trajectories of students in vocational and secondary specialized educational institutions]. *Professional'noe obrazovanie* [Vocational], 3, pp. 66–72 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Zimnjaja, I. A., 2007. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovanija [Key competencies – the result of a new paradigm of modern education]. *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovanija* [Competences in education: design experience]. Moscow: INEC, pp. 33–44 (in Russ.).
5. Kulakova, N. O., 2014. Problema kachestva srednego professional'nogo obrazovanija: social'nyj i tehnologicheskij aspekt [The problem of the quality of secondary vocational education: social and technological aspect]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 110–113 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Popova, O. S., 2011. Model' razvitiya lichnosti uchashhejsja molodezhi v processe professional'nogo obrazovanija [Model of personality development of young people studying in the vocational training]. *Mir obrazovanija – obrazovanie v mire* [The world of education – education in the world], 2, pp. 131–138 (in Russ., abstr. in Eng.).
7. Romm, T. A., 2010. Socializacija i professional'noe vospitanie v vysshej shkole [Socialization and professional education in higher education]. *Vysshee obrazovanie* [Higher education], 12, pp. 104–114 (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Slobodchikov, V. I., 2001. Psihologicheskie osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovanija [Psychological bases of personality-oriented education]. *Mir obrazovanija – obrazovanie v mire* [The world of education – education in the world.], 1, pp. 14–21 (in Russ., abstr. in Eng.).
9. Solomko, L. G., 2004. Formirovanie social'no otkrytoj sistemy professional'nogo obrazovanija kak uslovija ee samorazvitiya [Formation of an open social system of vocational training as a condition of its self-development]. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 44 p. (in Russ.).
10. Fonarev, A. R., 2005. Psihologija stanovlenija lichnosti professional [Psychology of formation of professional identity]. Moscow: SAG; MODEK, 240 p. (in Russ.).
11. Kohlberg, L., 1984. *Essays on Moral Development. The Psychology of moral Development*. San Francisco: Harger & Row, 464 p.
12. Mortimer, J. T., Lorence, J., 1979. Work experience and occupational value socialization: a longitudinal study. *American Journal of Sociology*, 84, 168 p.
13. Roy Jose, D., 1991. The Humanistic Paradigm in Education. *The Humanistic Psychologist*, 1, pp. 88–104.
14. Williams, R. M., Jr., 1989. Change and stability in values and value system: A sociological perspective. *Understanding human values*. Eds. M. Rokeach. NY: Free Press, pp. 15–46.
15. Super, D. E., 1967. A theory of vocational development. *American Psychologist*, 3, pp. 38–44.

Submitted 22.03.2016

Печин Юрий Васильевич

Кандидат психологических наук, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом, Новосибирский государственный аграрный университет, pechin65@mail.ru, Новосибирск

ИССЛЕДОВАНИЯ ОБИДЫ В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье дается краткий обзор российских исследований в области психологии обиды. В целом это направление только начинает развиваться, количество научных работ незначительно. Отмечаются исследования таких авторов, как О. А. Апуневич, М. А. Набатова, Т. А. Эмих, З. А. Агеева, Н. Ю. Гусаков. Традиционно обида рассматривается как негативная эмоция в ответ на несправедливое отношение со стороны обидчика, выделяются разнообразные психологические функции обиды, дается классификация ее видов. Однако трактовка обиды как реактивной эмоции закрывает путь к адекватному пониманию этого явления. Методологически предпочтительнее рассматривать обиду как процесс и как явление одновременно когнитивное, эмоциональное (аффективное) и волевое.

Ключевые слова: обида, обидчивость, психология эмоций, личность, российская психология.

Несомненно, обида является достаточно распространенным душевным явлением, однако до сих пор отечественная психологическая наука уделяет ему явно недостаточно внимания. К настоящему времени специализированных исследований, предметом которых выступает обида, крайне мало: одна кандидатская диссертация по психологии [3], одна – по педагогике [7], две – по филологии [4; 11]. В ряде работ советского периода обида рассматривалась косвенно в контексте исследований эмоций (В. К. Виллюнас, Б. И. Додонов, Е. П. Ильин), самосознания личности (В. В. Столин), семейного консультирования (А. Г. Шмелев) и др. Одним из первых, кто поместил слово «обида» в заглавие работы, был Ю. М. Орлов [8].

В российской психологии пионерским, наиболее заметным и цитируемым стало исследование обиды и обидчивости, проведенное О. А. Апуневич [2; 3]. Отметим некоторые особенности ее подхода.

Согласно О. А. Апуневич, функционально обида определяется как «негативное переживание, сигнализирующее о нарушении социального контакта», одновременно являясь «позитивным регулятором», который стимулирует человека на восстановление этого нарушенного контакта [2, с. 44]. Более развернутое определение обиды гласит, что обида – это «отрицательное эмоциональное состояние, переживаемое как несправед-

ливость и беспомощность, возникающее в результате рассогласования ожиданий и реального поведения субъектов по взаимодействию, в ситуациях, имеющих личностную значимость» [2, с. 46]. Н. Ю. Гусаков справедливо отмечает главный недостаток этого определения – сведение обиды к реактивному эмоциональному состоянию, игнорирование процессуальных характеристик обиды [5, с. 25]. Добавим, что в работе О. А. Апуневич совершенно не раскрыто (ни в теоретической части, ни в практической) понятие «беспомощность», включенное в базовое определение обиды, что закономерно вызывает вопросы. Между тем, если вспомнить классика философии и психологии обиды – Макса Шелера, то «ресентимент» (это слово в европейских языках означает как обиду, так и месть) необходимо включает бессилие, беспомощность, невозможность реализовать обиду здесь и сейчас [10, с.15–19].

О. А. Апуневич выделяет обидчивость как закрепленное в поведении личностное свойство, отличаемое склонностью к переживанию обид даже в ситуациях с минимальным рассогласованием ожиданий и реального поведения обидчика. Автор предлагает типологию обид, перечисляя следующие ее виды: по степени осознания (осознаваемая и неосознаваемая), по продолжительности (кратковременная и длительная), по особенностям (формам) проявления (открытая

и скрытая), по типу действительности источника (реальная и мнимая, вымышленная), по времени возникновения (настоящая и прошлая), по направленности на объект (обида на себя, на другого на группу), по активности проявления (сопровожаемая активными действиями и ведущая к бездействию), по степени отклонения от нормы (нормативная как обычный регулятор взаимоотношений или патологическая, входящая в различные виды отклоняющегося поведения), по возможностям коррекции (корректируемая и некорректируемая) [2, с. 47].

Согласно О. А. Апунович, у обиды есть ряд психологических функций, например: *сигнальная* (обида «сигнализирует» о нарушениях социальных коммуникаций), *оценочная* (обида показывает насколько нарушен контакт), *регуляторная* (управляет и исправляет коммуникации), *адаптивная* (обида помогает преодолеть трудную ситуацию, уйти от ответственности через обиду), *побудительная* (показывает конкретный путь к восстановлению разрушенных отношений), *коммуникативная* (обиженный человек привлекает внимание или даже сочувствие окружающих) [2, с. 46–47].

Далее автор раскрывает основные подходы к преодолению обиды в психологии, точнее, в ее наиболее известных направлениях и школах – психоанализе, гештальт-терапии, транзактном анализе. Отдельно уделяется внимание (и дается весьма лестная оценка его эффективности в плане преодоления обиды) новому направлению – психологии прощения (Р. Энрайт, Э. Гассин и др.). Однако в практической (экспериментальной) части диссертации приемы преодоления обиды по методике 20 шагов Р. Энрайта не применялись. Социально-психологический тренинг, проведенный автором в рамках исследования, включал 4 блока коррекции: формирование эмоциональной децентрации (умения встать на позицию другого), снижение агрессивности, развитие чувства собственного достоинства, умение адекватно взаимодействовать с окружающими [3].

Ценность представляют эмпирические данные, полученные в работе О. А. Апунович (на материале опросов подростков, их родителей, школьных педагогов). В част-

ности, выяснилось, что для обидчивых подростков характерны высокий уровень агрессивной мотивации, подозрительность, враждебность, раздражительность, косвенная агрессия, вина, а также высокий уровень нейротизма, эмоционального дискомфорта, личностной тревожности. Обидчивые подростки склонны относиться к другим с подозрением, слабо адаптируемы в социальном плане, эгоистичны, при этом легко подчиняются внешнему социальному влиянию.

Вслед за О. А. Апунович, М. А. Набатова трактует обиду как «характерное эмоциональное переживание», как «переживание, связанное с несправедливостью во взаимоотношениях между партнерами по общению» [7, с. 10]. Набатова видит причину обиды в несовпадении между тем, что мы ожидаем от человека, и его реальным поведением.

З. А. Агеева в соавторстве с М. С. Гриценко в теоретической части своего исследования рассматривают обиду как «негативное эмоциональное переживание», «специфическое эмоциональное состояние» и как «реакцию на несоответствие ожидаемого и реального поведения партнера по общению» [1, с. 19]. В эмпирической части работы получены результаты корреляционного анализа между показателями 7 методик. В частности, подтверждены данные о том, что чаще всего обижаются на самых близких, наиболее распространенными причинами являются нарушения в межличностных отношениях (предательство, обман, несправедливость), что обидчивость прямо коррелирует с низкой самооценкой, высоким уровнем тревожности, низкой коммуникативной толерантностью, конфликтностью и агрессивностью, также обнаружены гендерные различия в переживании обиды.

Достойна внимания работа Н. Ю. Гусакова, содержащая не только качественный обзор всех известных исследований обиды, но и собственную гипотезу трактовки обиды как психологического процесса [4]. По мнению Н. Ю. Гусакова, обида – не просто эмоциональная реакция на несправедливость, но и действие, процесс, а в любом процессе, субъектом которого является человек, есть цель, порядок действий и результат. Если мы

рассмотрим действия обиженного (поскольку обида, как сказано выше, не есть простая реактивная эмоция) в последовательности элементов, то можно выделить: 1) наличие цели («действия обиженного человека не спонтанны или хаотичны, а вполне последовательны и логичны», т. е. целесообразны); 2) наличие у обиженного ценности себя для себя (идеи собственного достоинства); 3) наличие в картине мира обиженного идеи справедливости/несправедливости; 4) наличие несправедливого (оскорбительного, обидного) действия; 5) осознание факта несправедливого (обидного) действия [5, с. 28].

Странно, но на этом модель процесса обиды у Н. Ю. Гусакова прерывается, и, на наш взгляд, остаются за скобками, как минимум, три следующие его фазы: 6) *реакция на обиду* (агрессия/уход в себя; реакция словом/делом; вербально/невербально); 7) *поведение после обиды* (активное мщение; обострение, углубление конфликта; подогревание обиды в себе; равнодушие, «забывание» обидчика, поиск путей примирения); 8) *завершение* (разрыв отношений; «заморозка» конфликта; примирение; прощение).

В центре всего механизма обиды Н. Ю. Гусаков располагает чувство и ценность собственного достоинства: обида есть униженное достоинство человека или нереализованная потребность в его признании. Причем в акте обиды, по мнению автора, важно не столько реальное поведение партнера по общению, которое, якобы, вызывает негативные эмоции по причине расхождения с моими ожиданиями, сколько конфликт между моим же образом Я-ожидаемого и Я-отраженного, между тем, что я есть для себя до обиды и что *я есть для себя* после [4, с. 53–54].

Вместе с тем перечисленные выше авторы (за исключением Н. Ю. Гусакова) лишь воспроизводят наиболее авторитетный и распространенный в психологии подход. Так, например, Е. П. Ильин в фундаментальном труде «Эмоции и чувства» относит обиду к классу «фрустрационных эмоций» и определяет ее как «эмоциональную реакцию на несправедливое отношение к себе..., когда задевается чувство собственного достоинства человека, когда человек сознает, что его неза-

служенно унижают» [6, с. 165]. Ю. М. Орлов (на которого так или иначе ссылаются все современные исследователи обиды) называет обиду «болезненной эмоцией» [8].

В целом нам представляется, что трактовка обиды только с позиции психологии эмоций закрывает путь к адекватному пониманию этого явления. Отметим, что мнение о принадлежности обиды исключительно к классу эмоций методологически не обосновано. Во-первых, эмоции как таковые не существуют в отрыве от интеллекта и процесса познания¹. С другой стороны, эмоция неизменно соединяется, смыкается с волевыми процессами. То есть обида должна рассматриваться как явление когнитивное, эмоциональное (аффективное) и волевое. При этом если следовать логике и содержанию ключевых идей С. Л. Рубинштейна, то обиду следует позиционировать скорее как страсть. Он пишет: «Страсть – это сильное, стойкое, длительное чувство, которое, пустив корни в человеке, захватывает его и владеет им... В страсти ярко выражен волевой момент стремления; страсть представляет собой единство эмоциональных и волевых моментов; стремление в нем преобладает над чувствованием...» [9, с. 635]. Это описание полностью подходит к описанию состояния обиды. Также весьма продуктивным было бы применение к анализу обиды концепции доминанты А. А. Ухтомского.

В заключение добавим, что методологическая часть анализируемых работ весьма скромна, практически отсутствуют обзоры философских подходов к пониманию обиды, не задействован богатейший материал, наработанный в религиозной культуре. Полагаем, что эти аспекты должны быть более солидно представлены в будущих психологических исследованиях. Необходимо также ликвидировать отставание от западной психологии, где последние 30 лет активно проводятся исследования обиды, мести, гнева, примирения и прощения [11].

¹ По словам С. Л. Рубинштейна, «сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального» [8, с. 604].

Библиографический список

1. Агеева З. А., Гриценко М. С. Социально-психологическая природа и феноменология обидчивости // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Естественные, общественные науки». – 2009. – Вып. 1. Педагогика. Психология. Социальная работа. – С. 19–23.
2. Апуневич О. А. Коррекция обиды и обидчивости в подростковом возрасте // Психологическая коррекция как фактор обеспечения безопасности развития личности. – Череповец: Изд-во ЧГУ, 2011. – С. 44–95.
3. Апуневич О. А. Психологические особенности преодоления обиды и обидчивости в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – Череповец, 2001. – 210 с.
4. Бганба М. Ч. Прямые и косвенные номинации концепта «обида» в английском языке: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2010. – 217 с.
5. Гусаков Н. Ю. Обида: психогенез деструктивного поведения. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2010. – 123 с.
6. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
7. Набатова М. А. Социально-педагогическая помощь младшим школьникам в преодолении обид: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2005. – 19 с.
8. Орлов Ю. М. Обида. Вина. – М.: Слайдинг, 2004. – 96 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
10. Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. – СПб.: Наука: Университетская книга, 1999. – 231 с.
11. Эмих Т. А. Концепт «обида» в лингво-культурном контексте: дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2005. – 191 с.
12. Brudholm T. Resentment's Virtue. Jean Amery and the Refusal to Forgive. – Philadelphia: Temple University Press, 2008. – 235 p.

Поступила в редакцию 20.02.2016

Pechin Yuriy Vasilievich

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Novosibirsk State Agrarian University, pechin65@mail.ru, Novosibirsk

**RESEARCHES OF RESENTMENT IN THE RUSSIAN PSYCHOLOGY:
CURRENT STATE AND PROSPECTS**

Abstract. The article provides the short review of the Russian researches in the field of psychology of resentment. In general this direction only starts developing, there is an insignificant number of scientific works. Researches of such authors as O. A. Apunevich, M. A. Nabatova, T. A. Emikh, Z. A. Ageeva, N. Yu. Gusakov are noted. Traditionally the resentment is considered as negative emotion in response to the unfair relation from the offender, allocates a variety of psychological resentment function, gives classification of its types. However the interpretation of resentment as jet emotion bars the way to adequate comprehension of this phenomenon. It is methodologically more preferable to consider resentment as process and the same time as cognitive, emotional (affective) and volitional phenomenon.

Keywords: resentment, touchiness, psychology of emotions, personality, Russian psychology.

References

1. Ageeva, Z. A., Gritsenko, M. S., 2009. Sotsial'no-psikhologicheskaja priroda i fenomenologija obidchivosti [Social and psychological character and phenomenology of touchiness]. Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Estestvennye, obshchestvennye nauki". Pedagogika. Psikhologija. Sotsial'naja rabota [Ivanovo State University Bulletin. Series "Natural, Social Sciences". Pedagogy. Psychology. Social work], pp. 19–23 (in Russ.).
2. Apunevich, O. A., 2011. Korrektsija obidy i obidchivosti v podrostkovom vozraste [Correction of resentment and touchiness in adolescence]. Psikhologicheskaja korrektsija kak faktor obespechenija bezopasnosti razvitija lichnosti [Psychological correction as a factor of safety of development of the personality]. Cherepovets: ChSU Publ., pp. 44–95 (in Russ.).
3. Apunevich, O. A., 2001. Psikhologicheskie osobennosti preodolenija obidy i obidchivosti v podrostkovom vozraste [Psychological features of overcoming resentment and touchiness in adolescence]. Cand. Sci. (Psychol.). Cherepovets, 210 p. (in Russ.).

4. Bganba, M. Ch., 2010. Prjamyje i kosvennye nominacii koncepta «obida» v anglijskom jazyke [Direct and indirect category “offense” concept in English]. Cand. Sci. (Philol.). Moscow, 217 p. (in Russ.).
5. Gusakov, N. Iu., 2010. Obida: psikhogenez destruktivnogo povedenija [Resentment: psychogenesis of destructive behavior]. Joshkar-Ola: MarSU Publ., 123 p. (in Russ.).
6. Il'in, E. P., 2001. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. St. Petersburg: Piter, 752 p. (in Russ.).
7. Nabatova, M. A., 2005. Sotsial'no-pedagogicheseskaja pomoshch' mladshim shkol'nikam v preodolenii obid [Social and pedagogical help to younger school students in overcoming of resentment]. Cand. Sci. (Pedag.). Kostroma, 19 p. (in Russ.).
8. Orlov, Yu. M., 2004. Obida. Vina [Resentment. Wines]. Moscow: Slaiding, 96 p. (in Russ.).
9. Rubinshtein, S. L., 1999. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of the general psychology]. St. Petersburg: Piter Kom Publ., 720 p. (in Russ.).
10. Sheler, M., 1999. Resentiment v strukture moralei [Resentment in the structure of morals]. St. Petersburg: Nauka; Universitetskaja kniga, 231 p. (in Russ.).
11. Jemih, T. A., 2005. Koncept “obida” v lingvo-kul'turnom kontekste [The concept of “resentment” in the linguistic and cultural context]. Cand. Sci. (Philol.). St. Petersburg, 191 p. (in Russ.).
12. Brudholm, T., 2008. Resentment's Virtue. Jean Amery and the Refusal to Forgive. Philadelphia: Temple University Press, 235 p.

Submitted 20.02.2016

Яковлева Ирина Владимировна

Кандидат философских наук, доцент кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный педагогический университет, ihova2005@mail.ru, Новосибирск

Федорова Надежда Константиновна

Доцент кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный педагогический университет, fedorova.n.k@gmail.com, Новосибирск

Маргарян Сион Левонович

Доцент кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный педагогический университет, sion@nsru.net, Новосибирск

Струкова Светлана Анатольевна

Ст. преподаватель кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный педагогический университет, swetl.struckova@yandex.ru, Новосибирск

**ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГО МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ
ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются возможности интегративного анализа исследований волевой саморегуляции студентов специальных медицинских групп. Основной проблемой, по мнению авторов, является отсутствие устойчивых внутренних побудителей активности, потребностной мотивации и, в целом, направленности индивида быть здоровым в классическом представлении. Были исследованы: терпеливость студентов в связи с особенностями преодолеваемых трудностей; особенность силы и длительность волевого усилия при преодолении утомления; волевая оценка в условиях мышечного напряжения и волевая саморегуляция, обусловленная ценностно-мотивационным содержанием.

Ключевые слова: волевая саморегуляция, стантовая сила, нейродинамическая характеристика, ценностно-смысловое содержание сознания, модификационный метод свободных ассоциаций.

Студенты, относящиеся по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, имеют ряд ментальных особенностей, важных для организации физического воспитания. Принято считать, что у них, как правило, заниженная самооценка своих физических возможностей, отсутствует положительный опыт занятий физической культурой и низкий порог волевых проявлений. Анализ волевой активности и ценностной направленности студентов специальных медицинских групп [8; 9; 11] подтверждает тревожный показатель динамики нездоровья студентов, и пополнение специальных медицинских групп (СМГ) прогрессирует год от года. На 2-м и 3-м курсах показатели заболеваемости постоянно увеличиваются, их трудно фиксировать, т. к. именно эти студенты часто болеют, неустойчивы в выборе профессии, и, как правило, слабо учатся.

Данные положения побудили нас к исследованию волевой сферы студентов СМГ, а также возможности выявить устойчивые внутренние побудители активности и, в целом направленность индивида быть здоро-

вым в классическом представлении. Известно, что «пощупать» волю, зафиксировать ее проявление труднее, чем другие психические явления, поэтому анализ наших исследований имел интегрированный характер (психолого-педагогический, физиологический и нейродинамический). Были исследованы: терпеливость студентов в связи с особенностями преодолеваемых трудностей; особенность силы и длительность волевого усилия при преодолении утомления; волевая оценка в условиях мышечного напряжения и волевая саморегуляция, обусловленная ценностно-мотивационным содержанием.

Принимая во внимание, что у большинства наших студентов отсутствует положительный опыт занятий физической культурой, в своих исследованиях мы ожидали низкий порог волевых усилий. И, тем не менее, нам удалось обнаружить скрытые закономерности и механизмы преодоления студентами внешних и внутренних препятствий и трудностей, а также наличие конфликтных тенденций между конкурирующими мотивами (желаемое и действитель-

ное), целеустремленностью и реальными возможностями испытуемых.

Проблему воли как механизм сознательного целесообразного поведения, как сложную работу сознания исследовали Ю. И. Евсеев [2], Е. П. Ильин [3], В. А. Степанов [6] и др. Известно, что сила волевых процессов является показателем активности и работоспособности нервных клеток, способности к самопринуждению, самомобилизации и самостимуляции. Принято считать, что сильная нервная система выдерживает большую по величине и длительности нагрузку, чем слабая. Обсуждая такие волевые качества, как сосредоточенность, терпеливость и упорство, приходим к выводу, что они тесно связаны с типологическими особенностями свойств нервной системы (силой, подвижностью и уравновешенностью нервных процессов). На основании наших исследований предполагалось сделать вывод о выраженности у наших студентов названных волевых качеств. В исследовании приняли участие студенты 2-го курса факультета ИФМИЭО НГПУ, специальной медицинской группы в количестве 20 человек, в возрасте 18–19 лет (9 юношей и 11 девушек).

Современные исследования в сфере волевой саморегуляции, основанные на работах И. М. Сеченова и И. П. Павлова и продолженные в работах Б. М. Теплова, В. С. Мерлина, В. Д. Небылицына, Е. П. Ильина, опираются, как правило, на психофизиологические методы [7]. До сих пор взгляды ученых расходятся даже по самым узловым вопросам, связанным с данной темой. Учи-

тая, что поведение человека обусловлено различными физиологическими, психологическими, интеллектуальными и социальными механизмами, мы приходим к выводу, что обсуждать волевую саморегуляцию представляется возможным только интегративно, сопоставляя выводы из разнонаправленных исследований.

За основу нашего исследования мы взяли экспресс-методику Е. П. Ильина, которая для нас представляет интерес тем, что она обращена к произвольной мотивации и трактует волю как механизм сознательного целесообразного поведения, как сложную работу сознания, т. к. за волевыми установками стоят мотивы и потребности как установки к действию (К. Н. Корнилов, Н. Н. Ланге, Л. С. Выготский, К. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе). В частности, методика Е. П. Ильина «Определение коэффициента функциональной асимметрии и свойств нервной системы по психомоторным показателям» [3], имеет целью разделить группу студентов на пять типов, соответствующих свойствам нервной системы: сильный, среднесильный, стабильный, среднеслабый, слабый. Определение работоспособности по правой/левой руке показало, что слабый тип в нейродинамической характеристике и юношей, и девушек является определяющим. Это значит, что максимальный темп работоспособности снижается уже со второго 5-секундного отрезка и остается на сниженном уровне в течение всей работы, что свидетельствует о слабости нервной системы испытуемых (табл.).

Таблица

Нейродинамическое определение работоспособности студентов СМГ

Типы НС	Процентное отношение по левой/правой руке у юношей	Процентное отношение по левой/правой руке у девушек
Сильный	12	8,5
Среднесильный	1	1,5
Стабильный	11	10,5
Слабый	67	67
Среднеслабый	9	12,5

Данный анализ создает возможность планирования работы в развитии стабильных нейродинамических проявлений студентов, характеризующихся возможностями максимально удерживать рабочий ритм примерно на одном уровне в течение всего времени

работы. Можно предположить, что подбор и реализация специальных психофизиологических методик повлияет на расширение стабильной зоны и как результат увеличение сильных и среднесильных показателей.

В сознании большинства людей самы-

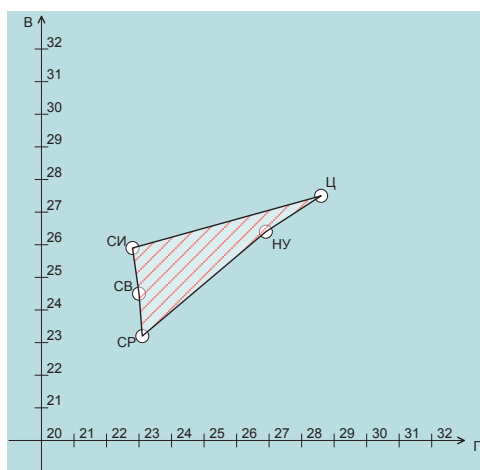
ми ценными волевыми качествами принято считать целеустремленность, смелость и решительность, настойчивость и упорство, самостоятельность и инициативность, самообладание и выдержку. Перечисленные свойства психики проявляются в активной саморегуляции человеком своей деятельности и поведении вопреки внешним и внутренним препятствиям, поэтому методика В. А. Степанова по самооценке волевых качеств имела целью выявить уровень развития собственных волевых качеств у той же группы студентов по параметрам выраженности и генерализированности [6]. Под выраженностью качества понимается наличие и устойчивость проявления основных его признаков, под генерализованностью – универсальность качества, т. е. широта его проявлений в различных жизненных ситуациях и видах деятельности.

Самооценка волевых качеств по параметрам выраженности и генерализированности у юношей показала достаточно высокую целеустремленность (Ц), причем по обоим параметрам, с точки зрения ожидаемых результатов (рис. 1). Единственное, что настораживает, это относительно низкие (чуть ниже среднего) показатели смелости и решительности (СР), настойчивости и упорства (НУ), самостоятельности и инициативности (СИ), самообладания и выдерж-

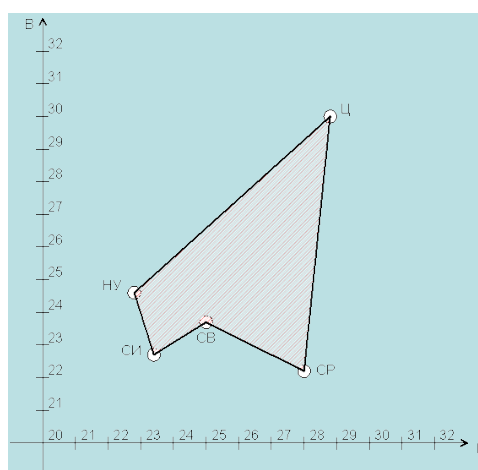
ки (СВ). Похоже, волевые характеристики целеустремленности, регулирующие активность сознания, у юношей осуществляются за счет перечисленных характеристик. Девушки в исследовании демонстрируют преимущественно средние показатели по всем характеристикам и параметрам. Главное, что следует отметить в данном исследовании, что потенциально «безвольных» студентов незначительный процент (2 студента из 20).

Важно отметить, что показатели самооценки волевых качеств у юношей и девушек на графике располагаются почти одинаково в правом верхнем сегменте. Это означает, что положительные показатели преобладают над отрицательными. В целом, студенты демонстрируют позитивный волевой фон. Анализ дает основание предположить, что большинство наших респондентов не имеют опыта переживания волевых усилий и в жизни им не приходилось преодолевать трудности, требующие больших физических, психологических и интеллектуальных усилий.

С этой же группой студентов были проведены так называемые тесты-испытания с использованием станового динамометра. Методика становой силы – это наблюдение за испытуемыми в конкретной деятельности, для которой характерно проявление определенных специфических волевых качеств. В отечественной психологии 1950–1980-х гг.



Девушки



Юноши

Рис. 1. Уровень самооценки собственных волевых качеств по параметрам выраженности и генерализированности у юношей и девушек

она разрабатывалась в рамках спортивной психологии. С помощью прибора «Станового динамометра» измеряется сила мышц – разгибателей спины. Становой прибор похож внешне на ножной эспандер. Его составные части – это рукоятка, подставка под ноги, трос, оснащенный датчиком измерительный прибор и отсчитывающее устройство. Для измерения мышечной силы человеку нужно: встать обеими ногами на подножку прибора; наклонить корпус вперед, сгибаясь в пояснице; взяться на рукоять динамометра обеими руками, ноги в коленях при этом не сгибать; затем рукоятку прибора нужно потянуть вверх на себя изо всех сил.

Наше исследование состояло из трех подходов к становому динамометру, в течение которого студенты прилагали усилия произвольно. Для испытаний выбрали 20 студентов (9 юношей и 11 девушек), не имеющих проблем и болей в пояснице, поврежденных мышц живота и спины, у девушек исключены период менструаций и беременности. Нозологические характеристики испытуемых составили: хронический тонзиллит, гайморит, плоскостопие, травмы колена и голеностопа (более 5–10 лет) и чистый диагноз ВСД (без дополнительных заболеваний). При тестировании фиксировалось одноразовое максимальное приложение усилий, выраженное в килограммах, независимо от времени, задание выполняется в 3 подхода, затем определяется средний показатель. После выполнения задания осуществляется рефлексия: анализируется педагогом под протокол самоактуализация волевых проявлений студента, оценка собственных усилий, возможностей, характерных особенностей собственного здоровья, самочувствия и т. п. Данное тестирование проводилось со студентами в течение полутора лет три раза: в декабре 2014 г., в сентябре 2015 г. и в декабре 2015 г. В период с сентября по декабрь 2015 г. со студентами проводилась работа с применением специально разработанных методик по укреплению мышц спины, ног, плечевого пояса. Результаты тестов фиксировались.

По результатам первого эксперимента на становом динамометре в декабре 2014 г. мы разделили студентов на четыре группы, основываясь на методике Р. Ассаджиоли [3]. Группа студентов с «сильными» волевыми

усилиями, где сила воли может быть достигнута при постоянной тренировке с помощью конкретных техник, составила – 20 %; «умелые», т. е. способные добиваться результата с минимальными затратами, где волевое действие должно непременно осуществляться по нравственной мотивации, т. е. их цель должна быть «хорошей» или отвечать требованиям общепринятой морали – 20 %; со «слабыми» волевыми усилиями – 50 %; и «неопределенная» воля – 10 %. По нашему мнению, наиболее ярко приложение волевых усилий демонстрируют такие высказывания студентов, как: «не хотелось быть последним», «выполнял усилия с чувством долга и ответственности», «была вера, что это не предел», «я такой человек – не могу бросить начатое на полпути», «постоянно хотелось достичь большего», «на третьей попытке пришел опыт, как пользоваться своими данными», «... напрягался изо всех сил, чтобы не было оснований себя ругать», «на второй попытке появилось ощущение, что могу больше». Оценивая высказывания студентов как некую побудительную силу, которая рассматривается наряду с такими понятиями, как мотив и потребность, можно говорить о смыслообразующих ценностях, которые, формируясь на протяжении всей жизни человека, остаются неизменными и в аспекте формирования волевых качеств также являются определяющими.

Второй анализ эксперимента на становом динамометре в сентябре 2015 г. показал незначительный прирост мышечных усилий у юношей, а у большинства девушек показатели уменьшились. После анализа преподавателями было принято решение разработать специальные методические рекомендации для студентов СМГ по укреплению мышц спины, ног и кистей рук. Данная методика использовалась целенаправленно в течение первого семестра второго курса. В ходе тренировок со студентами постоянно проводилась воспитательно-образовательная работа по совершенствованию волевых качеств и возможности дальнейшего использования приобретенных навыков в профессиональной деятельности. Каждый месяц отслеживали массу тела. Проводили испытания с ручным эспандером, с удержанием грифа (юноши – 5 кг, девушки – 3 кг) на вытянутых руках в полуприседе и т. д. Постоянное

методическое сопровождение, регистрация результатов, сравнительный анализ, обсуждение режима дня, питания – все это, на наш взгляд, усиливало интерес студентов к собственному психофизиологическому состоянию, стимулировало к самореализации и приложению волевых усилий.

Третий этап эксперимента на становом динамометре проводился в декабре 2015 г. (в конце семестра). Параметрические сравнения абсолютных показателей выборок по методике Стьюдента показали небольшой прирост мышечной массы тела студентов (рис. 2). В целом анализ представленной методики расчета достоверности различий по «t-критерию Стьюдента» [5], на основании которой допустимая поправка на критерий достоверности составляет 2,2, можно сказать, что система достоверности для нашего исследования не актуальна, прежде всего, за счет большого различия физических данных студентов. Например, при анализе показателей становой силы у девушек заметны очень слабые показатели, во многом зависящие от весовых особенностей. У юношей общий анализ также не выявил существенных различий динамики показателей становой силы на начало и конец эксперимента, что свидетельствует об общем слабом мышечном тоне.

Тем не менее в целом по ходу воспитательно-образовательной деятельности за данный период наблюдалось улучшение психологи-

ческого статуса студентов СМГ. Например, на индивидуальном уровне можно отметить тенденции к повышению уровня мотивации и появлению потребности к самостоятельным занятиям. Наибольший интерес для проводимого нами исследования составили протоколы рефлексии о состоянии наивысшего напряжения, т. е. трехкратного приложения усилий на становой силе. Протоколы рефлексии заключительного тестирования показали значительный прогресс волевой самоактуализации. Практически во всех индивидуальных вариантах есть эпизод, в котором ответы имели более четкий осознанный характер, более половины студентов смогли сформулировать реальные цели, охарактеризовать свое самочувствие. На основании протоколов от декабря 2015 г. студентов с «сильной» волей – 25 %, «умелой» – 50 %, «слабой» волей – 25 %. Студентов с неопределенными волевыми усилиями не обнаружилось. Примеры ответов из протокола: «Чувствую, что силы на пределе, но вдруг открылось второе дыхание», «Желание достичь цели сильнее слабеющего тела», «Я просто раньше не знала себя....», «Понял, что необходимо перетерпеть первые мгновения дискомфорта, а затем появляется возможность удержать напряжение».

Несмотря на довольно незначительный прогресс в мышечных усилиях наших студентов (значительный прогресс определился

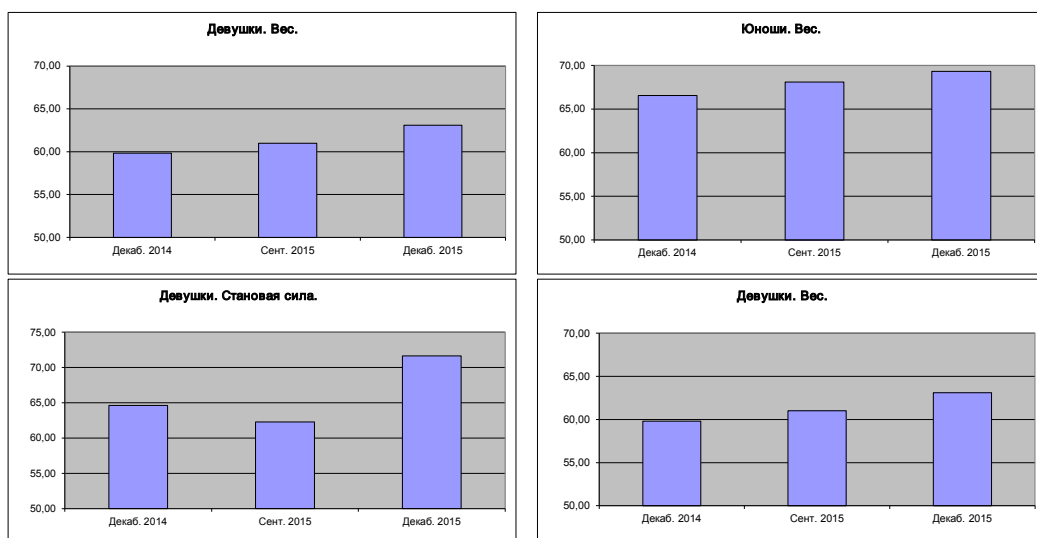


Рис. 2. Параметрические сравнения абсолютных показателей выборок по методике Стьюдента

на индивидуальном уровне), тем не менее, с помощью станового динамометра мы смогли протестировать не только статическую силу и выносливость мышц, сгибающих и разгибающих корпус, а также способности студентов к волевым усилиям. Можно с уверенностью сказать, что сразу получить прогресс в волевых усилиях, т. е. из категории «слабых» перейти в категорию «сильных», не представляется возможным (это дело времени и целенаправленных тренировок). Но возможность пополнения категории «умелых», т. е. способных приспосабливаться к возникшим трудностям, реальная задача даже в такой короткий срок, как один учебный семестр.

Использование адаптивной проективной методики, основанной на модификационном методе свободных ассоциаций А. Пейна, позволило нам проанализировать своеобразие и иерархию потребностно-мотивационной и ценностной ориентации тех же студентов. Проективная методика исследования ценностного отношения к занятиям физкультурой «Завершение предложения» включает в себе ценностное содержание мотивов, таких как познавательные (знания, представления, суждения, убеждения, мышление), психофизиологические (здоровье, психическое и физическое развитие, физическая подготовленность, двигательные умения и навыки, интересы, мотивы, потребности, свойства и качества личности), психоэмоционального состояния (положительные переживания в физкультурно-спортивной деятельности, традиции, психологический комфорт, саморегуляция, самоуправление), социокультурные установки (самоутверждение, самовыражение, чувство собственного достоинства, общение, авторитет, взаимодействие, творчество) и смыслообразующий мотив. Данные критерии разработаны на основе положений социокультурного развития личности студента в образовательном процессе [1]. Среди перечисленных ценностей отдельно мы выделяем смыслообразующий мотив, который движет деятельностью, побуждает к проявлению активности, т. к. в нем заложено понимание индивидом того социального смысла деятельности, ради которого она была предпринята. Смыслообразующий мотив в отличие от вышеперечисленных – это достаточно устойчивое сознательное

побуждение к деятельности. Относительное постоянство – его важнейший признак, как правило, этот мотив более чем другие реализуется в потребность.

Учитывая, что мотивация учебно-физкультурной деятельности обусловлена, как правило, различными ценностями, которые демонстрируют отношение индивида к предмету деятельности, к самой деятельности и ее результатам, студентам было предложено 15 незаконченных предложений с просьбой закончить их. Тематика предложений касалась физкультурно-оздоровительного процесса как в жизнедеятельности, так и в рамках вуза. Оценка каждого законченного предложения осуществлялась согласно ценностных критериев. Далее подсчитывается количество оценок по каждому критерию, затем суммируется общее количество оценок по критериям, рассчитывается процентное отношение каждой критериальной выборки в общей выборке и на основании данных строится диаграмма. В наших исследованиях психофизиологические состояния составили наибольший процент – 30 %, познавательные ценности – 26 %, психоэмоциональные – 20 %, социокультурные установки – 20,4 %. Следует отметить, что волевые качества индивида в рамках ценностно-смыслового подхода, который учитывает содержательную сторону волевого действия и задается индивидуальным уровнем – мотивами, ценностями и целями или смыслообразующими мотивами, которые в среднем на группу составили 3,6 % (в сравнении с мониторингом 2013 г. [8] в этом аспекте намечился прогресс). Принято считать, что смыслообразующий мотив лежит в основе волевой саморегуляции и побуждает к проявлению активности, т. к. в нем заложено понимание индивидом того субъективного и социального смысла деятельности, ради которого она была предпринята. Возможность его формирования в рамках высшей школы зависит от многих факторов. Определенно можно сказать, что обнаружить смыслообразующий мотив можно только в условиях физического, эмоционального и психологического напряжения, а также рефлексии над ним. В этом аспекте проективная методика А. Пейна, основанная на методе свободных ассоциаций, коррелирует с испытаниями на становом динамометре. Чтобы подойти

к адекватной оценке волевых свойств индивида, необходимо одновременно ответить на два взаимосвязанных вопроса:

1) какое мотивационно-потребностное содержание представляют волевые свойства;

2) в какой динамической смыслообразующей форме они это содержание отражают?

Общий анализ перечисленных методик позволяет высказать суждение, что на уровне нейродинамических процессов (рациональный компонент, или «действительное») наши студенты являются обладателями слабых нейродинамических волевых проявлений. Методики самодиагностики указывают на средне-высокий уровень притязаний студентов (иррациональный компонент, или «желаемое»), т. е. позитивная самооценка волевых качеств превалирует над реально слабыми физическими и психологическими данными. Подобная конфликтная тенденция между реальными возможностями и ценностно-мотивационной сферой указывает на

возможность обнаружения механизмов для развития волевых способностей не только в физиологической сфере, но и в психологической, интеллектуальной и духовной.

Интегративный анализ параллелей по данным методики становой силы, нейродинамической характеристике и результатам исследований ценностно-смыслового сознания студентов СМГ дает основание полагать, что мотивационно-потребностная сфера и ценностный мир студентов хотя и индивидуально представлен, тем не менее демонстрирует довольно гармоничное состояние. Отмеченный прогресс в приложении усилий на становой силе, по нашему мнению, стал возможен за счет наличия и появления смыслообразующего мотива. Необходимость влияния на него с целью совершенствования волевой саморегуляции – одна из основных задач воспитательно-образовательной деятельности педагогов кафедры физического воспитания.

Библиографический список

1. Виленский М. Я. Социально-педагогические детерминанты гуманитарной сущности дисциплины «физическая культура» в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 1. – С. 47–51.

2. Евсеев Ю. И. Физическая культура. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 444 с.

3. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.

4. Муллер А. Б. Физическая культура: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. – М.: Юрайт, 2014. – 424 с.

5. Руководство к практическим занятиям по социальной гигиене и организации здравоохранения. – М.: Медицина, 1975. – 336 с.

6. Степанов В. А. Методы исследования эмоций и воли (практикум по психологии): учебное пособие. – Челябинск: Изд-во УрГУ, 2003. – 136 с.

7. Физическая культура: учебник. – М.: КНОРУС, 2012. – 424 с.

8. Яковлева И. В. Социально-психологическое содержание учебно-физкультурной деятельности студентов НГПУ // Сибирский педагогический

журнал. – 2014. – № 3. – С. 168–174.

9. Яковлева И. В., Кониболоцкая Е. И., Колосова Т. И., Шигаева С. А. Исследование самоорганизации здорового образа жизни студентов вуза в ходе фитнес-тренировок // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 165–170.

10. Яковлева И. В. Анализ волевой активности и ценностной направленности студентов специальной медицинской группы педагогического вуза // Двигательная активность в формировании образа жизни и профессионального становления специалиста в области физической культуры и спорта: сборник материалов региональной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск, 4 декабря 2015 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 144–148.

11. Яковлева И. В., Федорова Н. К., Маргарян С. Л., Струкова С. А. О проблемах волевой саморегуляции студентов на занятиях физкультурой в вузе (ценностно-образовательный аспект) // Философия образования. – 2015. – № 2 (59). – С. 201–210.

12. Rehabilitation Medicine / ed. J. Goodgold. – Mosby Company, 1988. – 438 p.

Поступила в редакцию 22.02.2016

Yakovleva Irina Vladimirovna

Cand. Sci. (Philosoph.), Assoc. Prof. of the Department of Physical Education, Novosibirsk State Pedagogical University, uhova2005@mail.ru, Novosibirsk

Fedorova Nadezhda Konstantinovna

Assist. Prof. of the Department of Physical Education, Novosibirsk State Pedagogical University, fedorova.n.k@gmail.com, Novosibirsk

Margaryan Sion Levonovich

Assist. Prof. of the Department of Physical Education, Novosibirsk State Pedagogical University, sion@nspu.net, Novosibirsk

Strukova Svetlana Anatolievna

Senior teacher of the Department of Physical Education, Novosibirsk State Pedagogical University, swetl.strukova@yandex.ru, Novosibirsk

INTEGRATION ANALYSIS POTENTIALITIES IN STUDYING VOLITIONAL SELF-REGULATION OF STUDENTS

Abstract. The article dwells upon the integration analysis potentialities in studying volitional self-regulation that students in special medical groups at the Novosibirsk State Pedagogical University possess. The main problem, as the authors see it, is the absence of firm inner incentives and motivation to be active physically, and, generally, not being oriented to be healthy in classical terms. The aspects under analysis include: the students' patience in overcoming certain difficulties; the strength and duration of volitional effort to overcome fatigue; volitional assessment in case of muscle tension, and volitional self-regulation conditioned by value-motivation content.

Keywords: volitional self-regulation, back-bone power, neuro-dynamic characteristic, value-sense content of mind, modification method of free associations.

References

1. Vilenskiy, M. Ya., 2007. Sotsialno-pedagogicheskie determinanty gumanitarnoj suschnosti distsipliny "fizicheskaja kultura" v gosudarstvennyh obrazovatelnyh standartah vysshego professionalnogo obrazovanija tretiego pokolenija [Social and pedagogical determinants of the humanitarian essence of the subject of Physical Culture in state educational standards of higher professional education, the 3d level]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science], 1, pp. 42–48 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Evseev, Yu. I., 2011. *Fizicheskaja kultura* [Physical Culture]. Rostov-on-Don: Feniks, 444 p. (in Russ.).
3. Ilin, E. P., 2011. *Psihologija voli* [Psychology of volition]. St. Petersburg: Piter, 368 p. (in Russ.).
4. Muller, A. B., 2014. *Fizicheskaja kultura: uchebnik i praktikum dlja prikladnogo bakalavriata* [Physical Culture: theory and practice for applied baccalaureate]. Moscow: Yurayt, 424 p. (in Russ.).
5. *Rukovodstvo k prakticheskim zanyatijam po sotsialnoj gigiene i organizatsii zdravoohranenija Meditsina* [Guide to practical lessons on social hygiene and medical service management]. Moscow: Meditsina, 1975, 336 p. (in Russ.).
6. Stepanov, V. A., 2003. *Metody i issledovanija emotsij i voli (praktikum po psihologii): uchebnoe posobie* [Methods of researching emotions and volition (practical work on psychology): teaching aid]. Chelyabinsk: SUSU, 136 p. (in Russ.).
7. *Fizicheskaja kultura: uchebnik* [Physical Culture: textbook]. Moscow: KNORUS, 2012, 424 p. (in Russ.).
8. Yakovleva, I. V., 2014. Sotsialno-psihologicheskoe sodержanie uchebno-fizkulturnoj dejatel'nosti studentov NGPU [Social and pedagogical content of NSPU students' educational and physical activities]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 168–174 (in Russ., abstr. in Eng.).
9. Yakovleva, I. V., Konibolotskaya, E. I., Kolesova, T. I., Shigaeva, S. A., 2015. Issledovanie samoorganizatsii zdorovogo obraza zhizni studentov vuza v hode fitness trenirovok [Research on healthy lifestyle self-organization of students of higher educational institutions during fitness training]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 165–170 (in Russ., abstr. in Eng.).
10. Yakovleva, I. V., 2015. Analiz volevoj aktivnosti i tsennostnoj napravlenosti studentov spetsialnoj meditsinskoj gruppy pedagogicheskogo vuza [Analysis of volitional activity and value orientation of the students in a special medical group at pedagogical institutions]. *Dvigatel'naja aktivnost v formirovanii obraza zhizni i professionalnogo stanovlenija*

spetsialista v oblasti fizicheskoj kultury i sporta [Motion activity in forming lifestyle and professional growth of a specialist in the sphere of physical culture and sport: 80th anniversary of NSPU. Regional Sci. and prac. conf.]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 144–148 (in Russ.).

11. Yakovleva, I. V., Fedorova, N. K., Margaryan, S. L., Strukova, S. A.. 2015. O problemah volevoj

samoreguljatsii studentov na zanyatijah fizkulturoj v vuze (tsennostno-obrazovatelnyj aspekt) [On the problems of students' volitional self-regulation at lessons of Physical Training in higher educational institutions]. Filosofija obrazovanija [Philosophy of Education], 2 (59), pp. 201–210 (in Russ.).

12. Goodgold J., ed., 1988. Rehabilitation Medicine. Mosby Company, 438 p.

Submitted 22.02.2016

Сизикова Татьяна Эдуардовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, tait@csru.ru, Новосибирск

Стунжа Надежда Александровна

Аспирант, факультет психологии, кафедра организационной психологии, НИУ Высшая школа экономики, Москва.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ДЛЯ РАЗНЫХ ВИДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В статье раскрывается применение принципа системности для различения видов психологической помощи: психологическое консультирование, психотерапия, психиатрия, помощь человеку в самоактуализации. Перечень составляющих системы в виде типов психологических проблем один и тот же для перечисленных видов деятельности. Системообразующим фактором в онтологии проблемы является проблема выбора человеком своего действия и отношения, а в онтологии деятельности – сложный фактор «рефлексия – мотив – воля». Отношения между составляющими системы разные. На основе этих отношений мы построили и схематизировали типологическую модель психологических проблем человека для каждого вида психологической помощи. Каждый тип психологических проблем рассматривается с позиции принципа динамического равновесия.

Ключевые слова: принцип системности, психологическая проблема, типологическая модель, рефлексия, виды психологической помощи.

В настоящее время продолжают научные споры о видах оказания психологической помощи. На основе теоретического анализа разных подходов к пониманию ее сути и выделения ее видов мы пришли к обобщению и построению методологической модели, реализация которой делает прозрачными различия между видами психологической помощи.

Под психологической помощью мы понимаем деятельность, осуществляемую специалистом и направленную на разрешение психологических проблем человека. К таким видам деятельности мы относим: деятельность педагога-психолога, деятельность психолога-консультанта, психотерапевта и психиатра.

В каждом виде деятельности предметом является психологическая проблема, под которой мы понимаем невозможность конструктивного разрешения противоречий имеющимися в жизненном опыте человека средствами. Проблемное поле представлено двумя уровнями. К первому уровню относятся проблемы отношений [9], ко второму – проблемы осмысления (рефлексии) проблем первого уровня [8]. В данной статье мы систематизируем проблемы первого уровня.

Для проведения данной процедуры мы выделили типы этих проблем и отношения между типами для построения модели, с которой удобно работать практикам. Тип не является полным описанием существующей реальности, а подчеркивает ее значимый аспект, необходимый для проводимого исследования.

Мы выделили следующие типы психологических проблем человека: проблема выбора (невозможность совершить выбор и проस्कальзывание выбора), проблема принципа (неадекватная защита принципа и отсутствие принципа, в некоторых случаях обозначаемая как беспринципность), проблема исключительности (нарциссизм и нарушение идентичности), проблема категоричности (конформизм и ригидность), проблема жизни и смерти (избегание и стремление), проблема свободы и ответственности (безграничность и детерминированность, гиперответственность и безответственность), проблема приобретения опыта (обученная беспомощность и манипулирование), проблема власти (насилие и безропотное подчинение), проблема любви и страдания (привязанности и высшей степени привязанности – страсти), проблема смысла и значения (обесмысливанием и неадекватностью

смыслов и значений). Эти типы проблем характерны для всех видов оказания психологической помощи [7]. Каждый тип проблемы рассмотрен на основе принципа динамического равновесия, следовательно, в тип входят все проблемы в рамках двух крайних ее проявлений [6].

Концепции типологий психологических проблем, изложенные в работах Р. Кочунас [4], Б. Д. Кавасарского [3], Р. С. Немова [5], Г. С. Абрамова [1], Ю. Е. Алешина [2] и др., ограничиваются их выделением, перечислением и описанием. Для разных видов психологической помощи выделяются разные психологические проблемы. Такой подход расширяет и затрудняет как обучение, так и практику специалистов, порождает множество интерпретаций. Каждая проблема в таком подходе рассматривается без выделения четких связей с другими проблемами.

Мы разработали другой подход, в котором применили систематизацию и моделирование системы психологических проблем.

В описанном выше перечне типов психологических проблем мы выделили ту, которая является основой всех перечисленных проблем. Эта проблема является системообразующим фактором в построении системы типов психологических проблем. Такой проблемой является проблема выбора.

Система предполагает наличие множества элементов и отношений между ними, составляющих единое целое. Описанные типы психологических проблем, являющиеся производными проблемы выбора, в связях и отношениях между собой составляют единое, целостное проблемное поле человека.

Мы определили, что все обозначенные нами типы проблем связаны между собой прямыми и обратными связями. Прямые связи между типами проблем существуют внутри системы, к ним мы относим эмоции и чувства, пронизывающие все поле проблем, а обратные связи являются результатом воздействия на систему внешних факторов, к которым мы относим возрастные, культурно-этнические и исторические условия. Отношения между типами являются взаимовлияющими и порождают одну проблему из другой при определенных условиях деструктивных разрешений исходной проблемы.

В системе типов психологических про-

блем человека мы выделили семь уровней: два глубинных, три базовых и два вторичных. Каждый уровень фиксирует степень глубины проблемы и выполняет свои функции.

– Глубинный уровень выполняет функцию истока. Это тот уровень, в котором имеются ростки всех перечисленных типов психологических проблем. К глубинным уровням мы относим мифологическое и духовное содержание сознания и жизни человека для всех видов оказания психологической помощи.

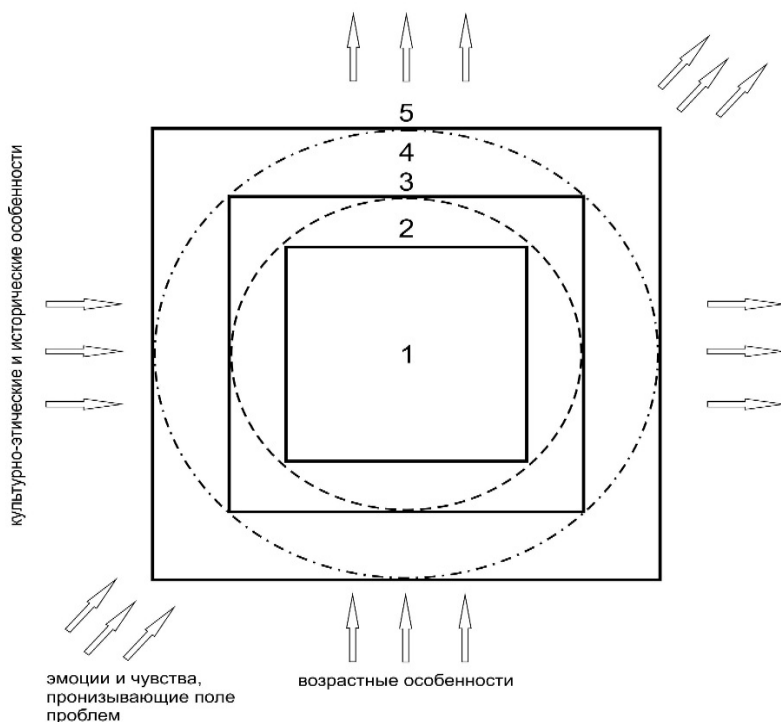
– Критерий различения базовых уровней – этапы в динамике развития проблемы, психологическая масштабность проблемы внутри личности. Каждый базовый уровень выполняет функцию фиксации новых качеств, новых проявлений психологической проблемы, соответственно, нового ее наименования.

– Вторичные уровни выполняют обеспечивающие функции: сопровождают динамику развития проблемы (первый уровень) и наполняют определенным содержанием (второй уровень).

Структуру системы типов психологических проблем образно можно представить в виде «матрешки»: центром является глубинный уровень, от него производный – первый базовый уровень, переход от первого ко второму базовому уровню в развитии психологической проблемы обеспечивает вторичный первый уровень, в результате образуется второй базовый уровень, и переход от второго к третьему базовому уровню обеспечивает вторичный второй уровень. Построение иерархии проблем в виде «матрешки», о чем будет сказано ниже, позволяет проследить логику и развитие проблем от одного уровня до другого. Схематично методологическая модель для различения на основе типов психологических проблем видов психологической помощи представлена на рисунке.

В схему модели мы не внесли глубинный уровень по причине того, что работа с проблемами этого уровня относится к компетенции специалистов, занимающихся духовным развитием человека. Квадратами в схеме обозначены базовые уровни, кругами – вторичные, стрелками – воздействие внешних для системы условий.

На каждом уровне проблема выбора, ко-



1 – первый базовый уровень; 2 – первый вторичный уровень; 3 – второй базовый уровень;
4 – второй вторичный уровень; 5 – третий базовый уровень

Рис. Методологическая схема типологии проблем для разных видов оказания психологической помощи

торая является системообразующим фактором, приобретает свои новые проявления, новые качества, новые отношения и связи. Например, на одном уровне она выступает в виде проблемы исключительности, а на другом – в виде проблемы жизни и смерти, на третьем – в виде проблемы власти. Обеспечивают развитие проблемы выбора ее переход с одного уровня на другой, ее углубление и трансформацию – проблемы смысла и значений, любви и страдания [10].

Вектор развития проблемы в предлагаемой системе направлен от периферии к центру, от третьего базового уровня к глубинному. Система типов психологических проблем благодаря этой структуре позволяет выделить и объяснить развитие психологической проблемы, а также построить прогноз ее развития.

Введение категории деятельности в систему типов психологических проблем дало возможность построить модели системы типов психологических проблем для каждого

вида оказания психологической помощи. Все элементы моделей системы, в качестве которых выступают типы психологических проблем, изучены в разделах наук «Психология» и «Философия». С помощью систематизации и моделирования мы определяем их взаимосвязь, и благодаря этому складывается целостное представление о жизни, в которой деструктивными средствами разрешаются противоречия, и жизни, в которой конструктивными способами разрешаются противоречия.

Наша работа носит онтологический характер при описании проблем, выделении их типов, построении моделей системы типов психологических проблем для каждого вида психологической помощи.

С рождения ребенка и по мере его роста процесс формирования проблем движется вглубь. В подростковом возрасте мы уже можем наблюдать сформировавшиеся ростки проблем, обозначенных во внутреннем квадрате схемы модели. Вектор развития про-

блемы и вид психологической деятельности обуславливают расположение перечисленных проблем по уровням. Расположение разных проблем по разным уровням отличает одну модель и ее схему от другой. Мы получили четыре разные иерархии одних и тех же психологических проблем.

Рассмотрим подробно четыре модели системы типов психологических проблем:

- 1) для психологического консультирования;
- 2) для психотерапии;
- 3) для психиатрии;
- 4) для оказания помощи в саморазвитии личности.

В модели системы типологии психологических проблем для психологического консультирования центральный квадрат займут проблемы категоричности, исключительности и принципа.

Неправильные выборы дают неправильные решения, как следствие, неправильные действия и последующие ответные реакции на них. Двигаясь в рамках предложенной модели, мы от действий долго не подходящей к плачущему ребенку мамы переходим к наблюдению грубого отстаивания ребенком своей исключительности в более позднем возрасте. Проблемы первого базового уровня (категоричности, исключительности, принципа, правил, норм и установок) являются следствием неразрешенных проблем второго базового уровня, охватывающего процессы социализации личности. Исходными проблемами на этом уровне являются проблемы свободы и ответственности, жизни и смерти.

Третий базовый уровень – это проблемы власти и приобретения опыта. Проблемы этого уровня являются причинами неразрешенности проблем, относящихся к первым двум уровням. Они представляют собой стратегический план жизнедеятельности человека, т. е. его личные стратегемы поведения, действия, принимаемого решения. Когда проблемы, зародившиеся на этом уровне, по мере своего углубления достигают первого базового уровня, проблемы второго и третьего уровня как бы становятся «скрытыми», трансформируются в привычку, норму, кардинальные черты личности, черты характера. Окружающему социуму остается только наблюдать индивидуальные черты человека,

приспосабливаясь к ним, переживать невозможность что-либо изменить, оправдывая все ушедшим временем и упущенными возможностями. Категоричность, исключительность и утверждение норм и правил открыто или скрыто подчиняют себе все, что имеется у человека, и вокруг него. Социум подчиняется или воюет с теми, кто не разрешает, а укрепляет в себе эти проблемы. Приведем пример: человек с детства говорит тихим голосом. Психолог, применяя провокационный прием, указывает человеку, что он так сильно собой неудовлетворен, до такой степени, что вынужден во всех случаях жизни притягивать к себе внимание окружающих. Выразив сначала удивление, а затем испуг, что стратегия выживания раскрыта, осознав свое глубокое переживание понимания себя другим, человек тут же совершает попытку говорить громким голосом. В этом примере проблема исключительности проявила себя на двух других базовых уровнях как борьба с окружающими за власть, способом которой является тихий голос. Подтверждение деструктивного опыта согласования с собой и с окружающими стало привычным и автоматическим, свобода воспринимается как ограниченная, следовательно, выстраиваются ограничения для окружающих, ответственность иллюзорна, жизнь направлена к смерти, в связи с этим усилена борьба за выживание. Все эти проблемы возникают из-за неправильного выбора. Обуславливает неправильность выбора низкий уровень развития рефлексии, ее фрагментарность. В процессе осознания рождаются мотивы, направляющие внимание человека на утверждение своей несчастья, ведущей становится мотивация деструктивной направленности, поддерживающая снижение волевых усилий, повышающая и укрепляющая инфантильное отношение к жизни.

В деятельности психолога-консультанта основной задачей является активизация и корректировка действия основного механизма и процесса «рефлексия – мотив – воля». Только на основании этого механизма осуществляются преобразования в психической реальности человека. Приведение действия этого механизма в конструктивное состояние есть процесс: развитие рефлексии – расширение и изменение мотивации – увеличение силы воли для разрешения

проблемы и осуществления необходимого действия.

Как только мы ввели категорию деятельности в модель системы типов психологических проблем, то сразу обнаруживает себя второй системообразующий фактор, которым является «рефлексия – мотив – воля». Если проблемы порождаются неправильным выбором, то разрешаются они за счет правильного действия механизма «рефлексия – мотив – воля». Снижение действия данного механизма приводит к «застреванию» в проблеме. Степень, глубина «застревания» в поиске правильного решения является тем критерием, на основе которого проблема с одного уровня перемещается на другой уровень в модели системы типов психологических проблем. Это приводит к другим, не консультационным видам психологической работы.

Для психотерапевтической работы в центральном квадрате займут место проблемы жизни и смерти, а также свободы и ответственности. Проблемы категоричности, исключительности и принципа, нормы перейдут на второй базовый уровень, все остальные составляющие останутся на своих местах. В работах экзистенциалистов, в частности И. Ялома «Экзистенциальная психотерапия», обосновано и логично проведена связь между проблемами жизни и смерти и проблемами свободы и ответственности [9]. Категоричность, исключительность рассматриваются не как проблема базового уровня, а как психологический защитный механизм.

В психиатрии акцентирование проблем меняется, следовательно, они занимают свои новые места в модели. Проблемы третьего базового уровня (проблемы власти и опыта), подлежащие рассмотрению в психологическом консультировании, при своей глубокой обостренной «зацикленности» перемещаются на первый уровень базовых проблем, в центральный квадрат на схеме, а также добавляется проблема рефлексии. Для психиатрии характерно нарушение рефлексии, в большинстве случаев нарушения в

приобретении опыта и конечно же во многих психиатрических заболеваниях нарушения в разрешении проблем власти. Проблемы категоричности, исключительности и принципа занимают второй базовый уровень, а проблемы жизни и смерти, свободы и ответственности – третий базовый уровень. Как и в психологическом консультировании, в психотерапии и психиатрии проблемы отношений любви и страдания, смысла и значений остаются неизменно на своих местах, занимая первый вторичный и второй вторичный уровни.

Модель оказания помощи в саморазвитии личности. Для полного различения разных видов психологической работы в целях выделения границ консультирования необходимо представить взаимодействующего с психологом-консультантом человека, идущего самостоятельным путем личностного роста и духовного развития. В схеме модели, в центральном квадрате, занимают место проблемы любви и страдания, смысла и значения. Глубину этих проблем, первый базовый уровень, человек постигнет, рассмотрев и подвергнув решению в первую очередь проблемы жизни и смерти, свободы и ответственности, власти и приобретения опыта, категоричности, исключительности, принципа, нормы, которые не будут для человека проблемами, а выступят в качестве вопросов, которые необходимо разрешить.

Таким образом, с помощью методологического подхода мы внесли на основе предметного содержания, четкие границы в виды деятельности: психологическое консультирование, психотерапия, психиатрия, помощь в самоактуализации. Предметное содержание этих видов деятельности мы свели к онтологической модели системы типов психологических проблем. Выделили типы психологических проблем для основных видов психологической помощи. Обозначили два системообразующих фактора в системе: на проблемном уровне – проблема выбора, на деятельностном уровне – «рефлексия – мотив – воля».

Библиографический список

1. *Абрамова Г. С.* Психологическое консультирование. Теория и опыт. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
2. *Алешина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 208 с.
3. *Карвасарский Б. Д.* Клиническая психология: учебник. – СПб.: Питер, 2006. – 959 с.

4. Кочунас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
5. Немов Р. С. Основы психологического консультирования. – М.: Владос, 1999. – 394 с.
6. Сизикова Т. Э., Волошина Т. В. Принцип динамического равновесия в типологии проблем, разработанной в рефлексивном психологическом консультировании // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 160–166.
7. Сизикова Т. Э., Волошина Т. В. Типология проблем для рефлексивного психологического консультирования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 74–79.
8. Сизикова Т. Э. Рефлексивное психологическое консультирование // Рефлексивные процессы и управление: сборник материалов VIII Международного симпозиума «Рефлексивные процессы и управление» (18–19 октября 2011 г., Москва). – М.: Когито-центр, 2011. – С. 224–226.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Римис, 2008. – 608 с.
10. Haygl-Evers A., Haygl F., Ott Yu., Ryuger U. The basic guide to psychotherapy. – St. Petersburg: Speech, 2002. – 507 p.
11. Bader F. Wissens- und Gottesargumente als Letrbeguindunysargumente bei Platon, Deskartes und Fishte. – Grobenzell, 1984. – 235 s.

Поступила в редакцию 25.04.2016

Sizikova Tatyana Edyardovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof. of the Department of correctional pedagogy and psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, tat@ccru.ru, Novosibirsk

Stunzha Nadezda Alexandrovna

Postgraduate, Faculty of psychology, National Research Institute of Higher School of Economics, nadezda.stunzha@gmail.com, Moscow

METHODOLOGICAL APPROACHES FOR MODELING THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL PROBLEMS FOR DIFFTRENT TYPES OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

Abstract. The article discloses an application for the principle of systematization to distinguish between different types of psychological assistance: psychological counseling, psychotherapy, psychiatry, help for a person to self-actualization. The list of system components in regards of types of psychological problems is the same for these activities. System-forming property in the ontology of the problem is the problem of a person to choose its actions and attitudes, while in ontology of activity – complex factor “reflection – motive – will”. The relationships between the different components of the system are different. On the basis of these relationships the authors have built and schematized typological model of human psychological problems for each type of psychological assistance. Each type of psychological problems is reviewed based on the principle of dynamic equilibrium.

Keywords: principle of systematization, a psychological problem, typological model, reflection, types of psychological assistance.

References

1. Abramova, G. S., 2001. Psihologicheskoe konsul'tirovanie. Teorija i opyt [Counselling. Theory and experience]. Moscow: Academy, 240 p. (in Russ.).
2. Aleshina, Ju. E., 1999. Individual'noe i semejnoe psihologicheskoe konsul'tirovanie [Individual and family counseling]. Moscow: Nezavisimaja firma “Klass”, 208 p. (in Russ.).
3. Karvasarskij, B. D., 2006. Klinicheskaja psihologija: uchebnik [Clinical Psychology: a textbook]. St. Petersburg: Piter, 959 p. (in Russ.).
4. Kochunas, R., 1999. Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovanija [Fundamentals of psychological counseling]. Moscow: Akademicheskij projekt, 240 p. (in Russ.).
5. Nemov, R. S., 1999. Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovanija [Fundamentals of psychological counseling]. Moscow: Vlados, 394 p. (in Russ.).
6. Sizikova, T. Je., Voloshina, T. V., 2015. Princip dinamicheskogo ravnovesija v tipologii problem, razrabotannoj v reflektivnom psihologicheskom konsul'tirovanii [The principle of dynamic equilibrium in the typology of the problems developed in a reflexive psychological counseling]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 4, pp. 160–166 (in Russ., abstr. in Eng.).
7. Sizikova, T. Je., Voloshina, T. V., 2015.

- Tipologija problem dlja reflektivnogo psihologicheskogo konsul'tirovanija [Typology of problems for reflexive counseling]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 1, pp. 74–79 (in Russ. abstr. in Eng.).
8. Sizikova, T. Je., 2011. Refleksivnoe psihologicheskoe konsul'tirovanie [Reflective counseling]. Refleksivnye processy i upravlenie: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnogo simpoziuma "Refleksivnye processy i upravlenie" 18–19 oktjabrja, Moskva [Reflexive processes and control: a collection materials of the VIII International Symposium "Reflexive Processes and Control" on October 18–19, Moscow]. Moscow: Kogito-centr, pp. 224–226 (in Russ.).
9. Jalom, I., 2008. Jekzistencial'naja psihoterapija [Existential psychotherapy]. Moscow: Rimis, 608 p. (in Russ.).
10. Haygl-Evers, A., Haygl, F., Ott, Yu., Ryuger, U., 2002. The basic guide to psychotherapy. St. Petersburg: Speech, 507 p.
11. Bader, F., 1984. Wissens- und Gottesargumente als Letrbeguindunysargumente bei Platon, Deskartes und Fishte. *Grobenzell*, 235 s.

Submitted 25.04.2016

УДК 376+159.922.7.+37.0

Дмитриев Александр Алексеевич

Доктор педагогических наук, профессор, декан факультета специальной педагогики и психологии, Московский государственный областной университет, aa.dmitriev@tmgou.ru, Москва

Тверская Ольга Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой логопедии, Пермский государственный гуманитарно-педагогического университет, Пермь

Дмитриева Светлана Александровна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры клинических основ дефектологии и специальной психологии, Московский государственный областной университет, Москва

О РАЗРАБОТКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ПАРАДИГМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается новый методологический подход к разработке психолого-педагогических технологий коррекционно-образовательной деятельности при работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью, основанный на разработках в области структуризации компетенций, их дифференциации по различным признакам и их состояния, являющийся по своей сути предметом данного исследования. Приводится трехуровневый вариант компонентного состава компетенции, дифференцированный на мега-, макро- и микрокомпоненты, дается схема оценки их развития либо степени нарушенности, с учетом чего предлагается формирование психолого-педагогических технологий, направленных на их коррекцию и развитие.

Результаты исследовательской работы могут быть использованы как в дальнейших теоретических, методологических разработках, так и в практической деятельности научных и педагогических работников.

Ключевые слова: компетентность, методология, структуризация, дети с ОВЗ, мегакомпонент, макрокомпоненты, микрокомпоненты.

Анализируя научные исследования последних лет, посвященные разработке содержания и методов работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью, хочется отметить, что часто авторы в качестве методологических оснований приводят различные фундаментальные теории:

– теория культурно-исторического развития личности Л. С. Выготского и различные ее аспекты (структура и локализация дефекта, закономерности развития личности аномального ребенка, формирование психологических новообразований и др.);

– теория нейропсихологических закономерностей деятельности ребенка, концепции и положения нейрофизиологической и нейропсихологической системной организации высших психических функций, общих и специфических закономерностей психического развития ребенка;

– концепции и положения о роли ведущей деятельности в формировании личности ребенка, психолингвистические и коммуникативные теории деятельности детей, теории и положения развивающего обучения и другие методологические подходы.

В логике и контексте своих научных исследований предполагается, что автор должен не только опираться на те или иные методологические подходы и теории, а в собственном материале, его анализе подчеркнуть взаимосвязь своего исследования с указанными методологическими основаниями, стремиться к их развитию, углублению, а далее – опоре на эти теории с целью объяснения динамики различных параметров, особенностей их развития и формирования, поскольку научная и методологическая аналитика являются важнейшей основой выводов научной работы. Без этой аналитики

выводы излишне прагматичны, приземлены, нет ощущения глубокого осмысления результатов работы.

Желая избежать такого рода исследовательских методологических ошибок, мы, проводя исследования в парадигме компетентностного подхода в специальном образовании, в плане дальнейшего развития этой теории, хотели бы предложить к обсуждению один из методологических подходов к разработке психолого-педагогических технологий коррекционно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ и инвалидностью как вариант творческого развития теории и идеологии компетентностного подхода в образовании.

С этой целью нами проанализированы доступные нам работы российских ученых (А. К. Маркова, В. А. Болотов, В. В. Сериков, И. А. Зимняя, Т. А. Строкова, И. А. Филатова и др.), работы в зарубежных и переводных изданиях (Дж. Равен; Д. А. Дьюсбери; А. А. Дмитриев), а также практически все диссертационные работы, защищенные за последние 10 лет по коррекционной педагогике, посвященные изучению различных компетенций у детей с ОВЗ и студентов и разработке технологий их формирования. Это ряд докторских (Т. В. Туманова; М. Н. Русецкая; И. М. Яковлева) и кандидатских диссертаций (С. В. Дель; Н. Ю. Киселева; И. Б. Ахпашева; О. В. Полозова; Ю. Д. Мичкова; Т. В. Маркова и др.), посвященных разработке проблемы компетентностного подхода как в системе специального образования, так и высшего специального (дефектологического) образования. Можно полагать, что идеология компетентностного подхода становится новым методологическим основанием для разработки содержания и методов коррекционно-образовательной деятельности. В данном контексте следует особо отметить тезис о необходимости формирования жизненной компетенции у детей с ОВЗ, прописанной в стандарте образования для детей с ОВЗ [9].

Одной из первых фундаментальных работ в изучении проблемы компетенций является работа Т. В. Тумановой, которая посвящена формированию словообразования у детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития [18].

Работа М. Н. Русецкой посвящена разработке стратегии преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе образования. Автором определены читательские компетенции, включающие речевые, интеллектуально-речевые и коммуникативные компоненты и являющиеся базовыми условиями успешности формирования читательских компетенций, к которым М. Н. Русецкая относит репродуктивную, информационно-познавательную и коммуникативную компетенции [15].

В репродуктивной компетенции автор выделяет ряд показателей сформированности базовых средств чтения: навыки, сформированность фонематических, морфологических и лексико-грамматических речевых компонентов, звуко-слоговой и звуко-буквенный анализ, а также сформированность зрительных функций.

В информационно-познавательной компетенции чтения автором выделяются понимание слов, словосочетаний: метафор, каламбуров, наглядных образов, сформированность понятий, суждений, умозаключений. В коммуникативной компетенции – сформированность навыков общения, уровень умения в определении авторского замысла, коммуникативная интенция автора, выделение ключевых слов, размышлений над содержанием текста [15].

С учетом выделенных компетенций, особенностей сформированности их компонентов строилась методика диагностики дислексии, а затем и коррекционно-логопедическая работа по ее исправлению в процессе реализации системной педагогической программы.

Н. Ю. Киселева в своей работе обращает внимание на иерархичность в формировании читательских компетенций учащихся с дислексией с учетом качества читательской деятельности, особенностей вербальных компонентов когнитивного и коммуникативного развития детей. В процессе изучения читательских компетенций автор выделяет репродуктивную читательскую компетенцию, состоящую из ряда таких умений, как скорость чтения вслух, скорость чтения «про себя», правильность чтения, понимание прочитанного, умение совершать структурно-семантический анализ текста. В каждом из параметров автор определяет

степень сформированности репродуктивной компетенции [8].

Исследуя информационно-познавательную и читательскую компетенцию, Н. Ю. Киселева определяла количество правильных ответов по интерпретации текста, количество верных объяснений смысла пословиц, поговорок, фразеологизмов.

Рефлексивная читательская компетенция оценивалась по степени сформированности структурно-семантического анализа текста, умению определять авторский замысел.

Выделив основные недостатки сформированности различных видов читательской компетенции, автор разрабатывает средства и методы их коррекции и формирования, а по существу выстраивает педагогическую технологию формирования читательской компетенции исследуемых.

Работа И. Б. Ахиашевой посвящена изучению информационно-коммуникативной компетентности (ИКК) лиц с глубокими нарушениями зрения. Автором разработана структура ИКК, включающая в себя следующие компоненты: потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и коммуникационный и, далее, ею определены три уровня сформированности ИКК – низкий, средний и высокий. На основании полученных данных автором была спроектирована и реализована методическая система формирования ИКК лиц с глубокими нарушениями зрения, включавшая в себя пять этапов:

- 1) предпроектное обоснование;
- 2) постановки цели;
- 3) построение структурно-логической модели методической системы;
- 4) разработка содержания методической системы формирования ИКК испытуемых;
- 5) формирование операционно-деятельностного компонента – совокупность средств, форм и методов обучения.

В заключение автор представляет целостную педагогическую технологию формирования ИКК лиц с нарушениями зрения [1].

Примерно, по аналогичной схеме строились и другие работы (С. В. Дель, Т. В. Марковой, О. В. Полозовой, Ю. Д. Мичковой и др.).

На что хотелось бы обратить внимание в представленных работах, что между ними общего? В них представлена системная технология диагностики структурных элемен-

тов различных компетенций, выстроенных в единый линейный ряд (рис.1).



Рис. 1. Линейная схема структуризации компетенции

Если смотреть с точки зрения составных частей, элементов компетенции, то психолого-педагогическая технология формирования компетенции строится исходя из наличия нарушенных или отстающих элементов в состоянии каждого компонента. Очевидно, такой подход к построению коррекционно-образовательной деятельности оправдан, и он используется во всех проанализированных нами исследованиях, имеющих как научную новизну, так и теоретическую, и практическую значимость. При этом хотелось бы подчеркнуть важность всех научных работ, приведенных нами выше, выполненных в парадигме компетентностного подхода.

Анализ вышеозначенных работ позволил нам выйти на линейную (наше название) схему структуризации изучаемых компетенций, на основе которой, как мы уже указывали, строились технологии развития или коррекции того или иного компонента компетенции. Мы этого не отрицаем и не критикуем, мы предлагаем несколько иной методологический подход к построению педагогических технологий формирования компетенций. Суть его состоит в следующем.

Мы полагаем, что любая компетенция может иметь уровневую основу структуризации ее компонентов и, в нашем случае, мы предлагаем трехуровневый вариант строения компетенции (рис. 2).

Как видно из рисунка, компетенция дифференцирована на три уровня: уровень микрокомпонентов (III уровень), уровень макрокомпонентов (II уровень) и уровень мегакомпонента (I уровень), вбирающий в себя оба уровня. Данный подход рассмотрен нами в нескольких ранее изданных работах [4; 5]. Нам было важно определиться – какие компоненты отнести к микро-, а какие – к макрокомпонентам, поскольку в любом случае, исходя из закона философии об общем и единичном, мы должны понимать, что можно какие-то компоненты поставить в один ряд, а какие-то будут состоять из бо-

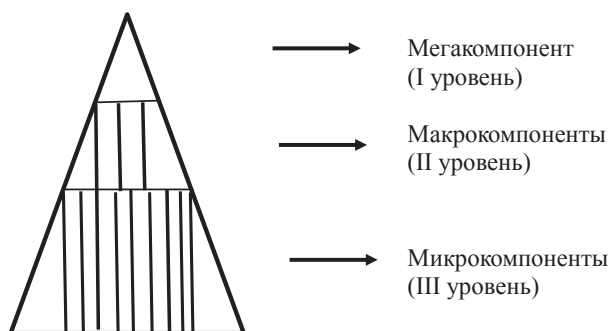


Рис. 2. Схема трехуровневой структуры компетенции

лее мелких частиц – микрокомпонентов.

Хотелось бы обозначить необходимость такой структуризации как первый важный шаг в детализации компонентов компетенции. В более ранних вышеперечисленных наших работах был представлен ряд примеров такой структуризации, как исходных элементов построения целостной педагогической технологии (рис. 3).

На рис. 3 предлагаемая нами структура здоровьесберегающей компетенции как трехуровневая система дифференцирована на мега-, макро- и микрокомпоненты. По нашему мнению, данная схема компетенции представляет собой, с одной стороны, возможность диагностирования компонентов ее структурной иерархии, составных частей, которые нельзя располагать в единую линейную схему, поскольку, например,

такой макрокомпонент, как здоровый образ жизни может включать в себя следующие микрокомпоненты: режим дня, занятия физической культурой, режим питания, закаливание и другие элементы. Профилактику же заболеваний могут составить иные микрокомпоненты: неприятие алкоголя, курения, наркотиков, гигиена тела, одежды, обуви, отслеживание показателей состояния своего здоровья.

Такой макрокомпонент, как стрессоустойчивость может состоять из показателей эмоционального состояния – уровня тревожности, агрессии, «ухода в себя» и других низших психических функций.

Далее мы полагаем, что каждый микрокомпонент следует диагностировать по степени его развития и сформированности. Недостаточно развитый микрокомпонент

Мегакомпонент

Макрокомпоненты (здоровый образ жизни, профилактика заболеваний, мотивация на развитие здоровья, стрессоустойчивость, преоление вредных привычек, создание здоровой среды и др.)

Микрокомпоненты (гигиена тела, занятия физической культурой, режим дня, режим питания, закаливание, витаминизация, создание положительного эмоционального фона, неприятие алкоголя, курения, наркотиков, оптимизация самооценки, гигиена одежды, обуви, отслеживание динамики психофизических показателей и др.)

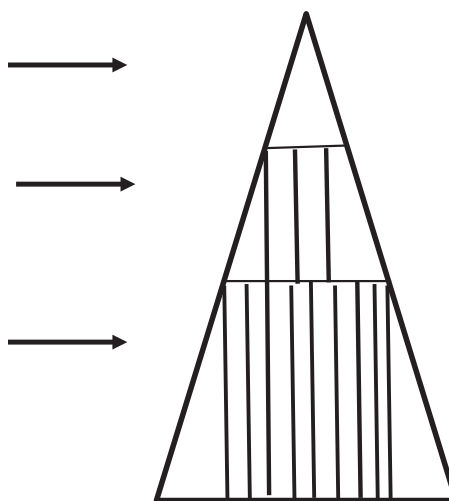


Рис. 3. Структура здоровьесберегающей компетенции

потребуется значительных усилий, при этом хотелось бы подчеркнуть, что, зная степень сформированности каждого микрокомпонента, мы сможем его скорректировать, повысить уровень развития, а для этого, в свою очередь, потребуется разработка психолого-педагогической технологии его формирования, называемой нами микротехнологией. Разработав и реализовав микротехнологии коррекции и развития каждого микрокомпонента, а затем объединив их, мы тем самым сможем разработать комплексную технологию формирования уже макрокомпонента, в которую войдут данные микротехнологии.

Так, например, при формировании макрокомпонента «здоровый образ жизни» мы должны разработать четыре специальных психолого-медико-педагогических микротехнологии формирования таких микрокомпонентов, как «гигиена тела», «занятия физической культурой», «соблюдение режима дня», «соблюдение режима питания».

Следующий шаг – объединение четырех разработанных технологий в единую микротехнологию формирования макрокомпонента «здоровый образ жизни». И таким же образом мы схематизируем разработку других микротехнологий и макротехнологий. Наряду с этим – объединение и разработка мегатехнологии формирования всей компетенции в целом, составленной из отдельных макротехнологий.

Сделаем одно существенное замечание. Если мы упустим какой-либо микрокомпонент, не сформируем его, то получим непол-

ноценное формирование макрокомпонента, поскольку в нем будет отсутствовать какой-то несформированный элемент, что в дальнейшем повлечет дефектное формирование мегакомпонента компетенции, поскольку мегакомпонент, как мы представили, будет формироваться комплексом макротехнологий, составленных, в свою очередь, из микротехнологий формирования каждого микрокомпонента. Вот почему важна диагностика каждого структурного компонента компетенции с учетом его вхождения в более крупный компонент. Таким образом, мы предлагаем структурировать психолого-педагогические технологии формирования каких-либо компонентов компетенции по той же трехуровневой схеме (рис. 4).

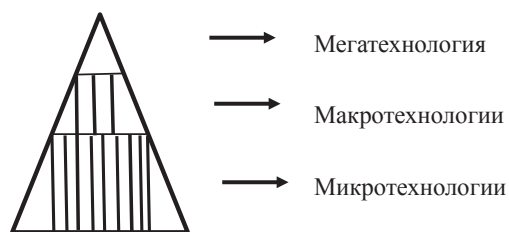


Рис. 4. Схема структуризации психолого-педагогических технологий формирования компетенции

В заключение отметим, что данный методологический подход имеет свое как теоретическое, так и практическое значение в дальнейшей разработке психолого-педагогических технологий формирования компетенций учащихся с ОВЗ и инвалидностью.

Библиографический список

1. Ахнашева И. Б. Методическая система формирования информационно-коммуникативной компетентности лиц с глубокими нарушениями зрения: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2013. – 177 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Дель С. В. Формирование коммуникативной компетентности у младших школьников с заиканием в процессе комплексной коррекции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2005. – 22 с.
4. Дмитриев А. А. К вопросу моделирования профессиональной компетенции бакалавра специального (дефектологического) образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 98–105.
5. Дмитриев А. А., Турьшиева А. А. Структуризация зрительного гнозиса как компонента графомоторной компетенции у детей 6–7-летнего возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Специальное образование. – 2015. – № 3. – С. 17–24.
6. Дьюсбери Д. А. Компетентность в психологии: Психологическая энциклопедия. – 2-е издание. – СПб.: Питер, 2003. – С. 308–309.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетент-

- ностного подхода в образовании // Ректор вуза. – 2005. – № 6. – С. 13–29.
8. *Киселева Н. Ю.* Логопедическая работа по формированию читательских компетенций у учащихся с дислексией основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 26 с.
9. Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Просвещение, 2014. – 42 с.
10. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
11. *Маркова Т. В.* Формирование естествоведческой компетентности учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2015. – 23 с.
12. *Мичкова Ю. Д.* Формирование лексико-семантических представлений о слове у учащихся начальных классов с недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2015. – 25 с.
13. *Полозова О. В.* Формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2015. – 28 с.
14. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: влияние, развитие и реализация. – М., 2002. – 81 с.
15. *Русецкая М. Н.* Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 45 с.
16. *Строкова Т. А.* Проблемы реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогические инновации на современном этапе развития образования. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2010. – С. 180–188.
17. *Туманова Т. В.* Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 397 с.
18. *Филатова И. А.* Компетентностный подход как методологическое основание исследования проблемы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12. – С. 36–44.
19. *Яковлева И. М.* Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010. – 45 с.
20. *Dmitriev A. A.* Formation of Social and Personal Competences among Handicapped Children // World Applied Sciences Journal (Education, Law, Economics, Language and Communication). – 2013. – № 27. – P. 74–78.

Поступила в редакцию 25.03.2016

Dmitriev Alexandr Alexeevich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Dean of the Faculty of Special Education and Psychology, Moscow State Regional University, Moscow

Tverskaya Olga Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of speech therapy, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

Dmitrieva Svetlana Aleksandrovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof. of Clinical bases of Defectology and Special Psychology, Moscow State Regional University, Moscow

ON THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH TECHNOLOGY HIA AND DISABILITY IN THE PARADIGM OF COMPETENCY APPROACH

Abstract. The article discusses a new methodological approach to the development of psycho-pedagogical technologies of correctional and educational activities in work with children with HIA and disability, based on developments in the field of competence structuring, their differentiation according to various criteria and their status, which is essentially the subject of this study. We present three-level version of the component composition of competence, differentiated on the mega, macro and micro components, provides an estimate of the scheme of development or degree of disturbance,

taking into account that proposed the formation of psycho-pedagogical technologies aimed at their correction and development.

The results of research can be used in further theoretical, methodological developments and the practical activities of research and teaching staff.

Keywords: expertise, methodology, structuring, children with HIA, mega component microcomponents, microcomponents.

References

1. Ahpasheva, I. B., 2013. Metodicheskaja sistema formirovaniya informacionno-kommunikativnoj kompetentnosti lic s glubokimi narushenijami zrenija [Methodical system of formation of information-communicative competence of persons with profound visual impairment]. Cand. Sci. (Pedag.). Krasnoyarsk: KSPU named after V. P. Astafiev Publ., 177 p. (in Russ.).
2. Bolotov, V. A., Serikov, V. V., 2003. Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme [Competence model: from the idea to the educational program]. Pedagogika [Pedagogy], 10, pp. 8–14 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Del', S. V., 2005. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti u mladshih shkol'nikov s zaikaniem v processe kompleksnoj korrekcii [Formation of communicative competence at younger schoolboys with stutter in the process of complex correction]. Cand. Sci. (Pedag.). Yekaterinburg: USPU Publ., 22 p. (in Russ.).
4. Dmitriev, A. A., 2006. K voprosu modelirovaniya professional'noj kompetencii bakalavra special'nogo (defektologicheskogo) obrazovaniya [On the issue of modeling professional competence Bachelor of special (defectological) Education]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 98–105 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Dmitriev, A. A., Turyшева, A. A., 2015. Strukturizacija zritel'nogo gnozisa kak komponenta grafomotornoj kompetencii u detej 6–7-letnego vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi III urovnja [Structuring visual gnosis as a component grafo-motornyh competence in children 6–7 years of age with the general underdevelopment of speech Level III]. Special'noe obrazovanie [Special education], 3, pp. 17–24 (in Russ.).
6. D'jusberi, D. A., 2003. Kompetentnost' v psihologii: Psihologicheskaja jenciklopedija. [Competence in Psychology: Psychological Encyclopedia]. Saint Petersburg: Piter, pp. 308–309 (in Russ.).
7. Zimnjaja, I. A., 2005. Kljuchevyje kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Key competence as effectively-targeted basis of competence approach in education]. Rektor vuza [The rector of the university], 6, pp. 13–29 (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Kiseleva, N. Ju., 2013. Logopedicheskaja rabota po formirovaniju chitatel'skih kompetencij u uchashhihsja s disleksiej osnovnoj shkoly [Speech therapy work on the formation of readers competencies in students with dyslexia primary school]. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 26 p. (in Russ.).
9. Koncepcija Special'nogo Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlja detej s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja [The concept of a special federal state educational standards for children with disabilities]. Moscow, 2014, 42 p. (in Russ.).
10. Markova, A. K., 1996. Psihologija profesionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow: Znanie, 312 p. (in Russ.).
11. Markova, T. V., 2015. Formirovanie estestvovedcheskoj kompetentnosti uchashhihsja mladshih klassov special'noj (korrekcionnoj) shkoly VIII vida [Formation of natural science competencies of pupils of elementary grades of special (correctional) school of VIII kind]. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 23 p. (in Russ.).
12. Michkova, Ju. D., 2015. Formirovanie leksiko-semanticheskikh predstavlenij o slove u uchashhihsja nachal'nyh klassov s nedorazvitiem rechi [Formation of lexical-semantic representations of the word at the primary school children with speech underdevelopment]. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 25 p. (in Russ.).
13. Polozova, O. V., 2015. Formirovanie social'noj kompetentnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi v proektnoj dejatel'nosti [Formation of social competence of children of the senior preschool age with the general underdevelopment of speech in project activities]. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 28 p. (in Russ.).
14. Raven, Dzh., 2002. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vlijanie, razvitie i realizacija [Competence in modern society: the impact of the development and implementation]. Moscow, 81 p. (in Russ.).
15. Ruseckaja, M. N., 2009. Strategija preodolenija disleksii uchashhihsja s narushenijami rechi v sisteme obshhego obrazovaniya [The strategy of

overcoming dyslexia students with speech disorders in the general education system]. Cand. Sci. (Pedag). Moscow, 45 p. (in Russ.).

16. Stokova, T. A., 2010. Problemy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obshhem obrazovanii [Problems of realization of competence-based approach in general education]. Pedagogicheskie innovacii na sovremennom jetape razvitija obrazovanija [Pedagogical Innovation at the present stage of development of education]. Tyumen: TSU Publ., pp. 180–188 (in Russ.).

17. Tumanova, T. V., 2005. Formirovanie slovoobrazovatel'noj kompetencii detej doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi [Formation of formative competence of children of preschool and early school age with the general underdevelopment of speech]. Dr. Sci. (Pedag). Moscow, 397 p. (in Russ.).

18. Filatova, I. A., 2010. Kompetentnostnyj

podhod kak metodologicheskoe osnovanie issledovanija problemy deontologicheskij podgotovki pedagogov-defektologov [Competence approach as a methodological basis of research problems deontological training of teachers-defectologists]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 12, pp. 36–44 (in Russ., abstr. in Eng.).

19. Jakovleva, I. M., 2010. Formirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelja-oligofrenopedagoga v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija [Formation of professional competence-oligophrenopedagogs teachers in continuing teacher education]. Dr. Sci. (Pedag). Moscow, 45 p. (in Russ.).

20. Dmitriev, A. A., 2013. Formation of Social and Personal Competences among Handicapped Children. World Applied Sciences Journal (Education, Law, Economics, Language and Communication), 27, pp. 74–78.

Submitted 25.03.2016

УДК 378+796+61

Кизько Александр Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный технический университет, a.p.kizko@mail.ru, Новосибирск

Кизько Елена Александровна

Старший преподаватель кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный технический университет, alena_kizko@mail.ru, Новосибирск

КРИТЕРИЙ ОПТИМАЛЬНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрен один из важных факторов, обеспечивающих эффективность урочных форм физического воспитания студентов. Уточнено понятие критерия оптимальности физической нагрузки. На основании экспериментальных исследований установлена количественная мера объема беговой нагрузки разной направленности действия, соответствующая критерию оптимальности физической нагрузки у студентов непрофильного вуза. Полученные экспериментальные данные могут быть объективным ориентиром для студентов других высших учебных заведений.

Ключевые слова: критерий оптимальности, развивающая беговая нагрузка студентов.

Проблема укрепления здоровья молодого поколения является одной из актуальных в современной России. В настоящее время многие исследователи отмечают существенное снижение уровня физической подготовленности студенческой молодежи и, как следствие, ее здоровья. Так, по данным О. Г. Румба, отмечается практически равное соотношение количества студентов основного и специального учебных отделений [7]. Среди причин сложившейся ситуации специалисты выделяют то, что с одной стороны, более 50% выпускников общеобразовательных учреждений имеют два и более хронических заболеваний, 30 % призывников в Вооруженные силы Российской Федерации являются не годными к срочной службе по состоянию здоровья, а около 40% молодых людей призывного возраста не могут выполнить нормативы по общей физической подготовленности даже на удовлетворительную оценку [2; 6]. С другой стороны, исследованиями специалистов установлено, что значительная часть молодых специалистов покидают учебные заведения с более низким уровнем физической подготовленности, чем они имели на момент поступления в вуз [13; 14]. Аналогичная тенденция установлена и на основании мониторинга уровня физической подготовленности студентов Ново-

сибирского государственного технического университета (НГТУ), проводимого с 2009 г.

Публикаций специалистов, подтверждающих саму возможность целенаправленного воздействия на укрепление здоровья, повышения физических кондиций различных контингентов населения, предостаточно [15–18]. Авторами показана эффективность тех или иных средств, методов, форм занятий, методик и технологий, обуславливающих положительные сдвиги рассматриваемых параметров. В то же время статистические данные продолжают фиксировать нисходящую тенденцию в уровне физического развития, подготовленности, состояния здоровья.

По мнению В. П. Полянского, внутренняя причина такой ситуации в сфере и отрасли физической культуры в большей степени зависит от неэффективности научно-методического обеспечения этого процесса, чем от несостоятельности практики физической культуры и спорта в стране [12].

Одной из важных проблем научно-методического обеспечения физического воспитания, в частности студенческой молодежи, является объективное обоснование технологии развития двигательных способностей и возможности ее реализации в объеме часов, отведенных на нее ФГОС-3. Активно

эта проблема в физическом воспитании студентов стала разрабатываться еще в 80–90-е гг. прошлого столетия. Интерес исследователей был сконцентрирован в основном на двух направлениях.

Первое – поиск эффективной организации содержания физического воспитания в вузах (А. С. Юдин, Г. М. Соловьев и др.). В настоящее время в этом направлении специалистами предлагается многообразие подходов, в которых ключевыми идеями обновления системы физического воспитания должны стать: демократизация и гуманизация его основных положений, развитие социокультурных аспектов, усиление образовательной направленности и творческого освоения ценностей физической культуры [1; 3; 9].

Второе направление – нормирование нагрузок на занятиях физической культурой (И. А. Федченко, В. М. Куликов и др.).

Анализ научно-методической литературы показывает, что среди специалистов до настоящего времени нет единого мнения по рациональной организации и нормированию двигательного режима в процессе физического воспитания учащейся молодежи [4; 16]. Такая ситуация обуславливает необходимость проведения исследований, направленных на разработку средств и методов развития физических качеств, определяющих физическую работоспособность человека и создающих надежный фундамент его здоровью.

Практика физического воспитания и особенно спортивной тренировки показала, что благоприятное воздействие двигательных нагрузок на организм занимающихся проявляется лишь в пределах определенных (оптимальных) величин [8; 11]. При этом вопросы, связанные с установлением рациональной величины нагрузки на занятиях в вузе со студентками остаются окончательно нерешенными.

Так, рекомендации ряда ученых (А. Г. Железнякова, В. Е. Борилкевич, В. М. Куликов, А. А. Тимофеев, Н. С. Кончиц, И. П. Должункова, И. М. Маломужев) по определению рациональных величин физической нагрузки школьников и студентов 80-х гг. прошлого столетия (длине тренировочных дистанций, скорости и времени их пробегания, количестве повторений упражнений, интервалов отдыха между ними) в настоящее время в связи с низким

функциональным состоянием студенческой молодежи требуют пересмотра и оперативной коррекции. Рекомендации специалистов по определению величин физической нагрузки школьников и студентов в настоящее время необоснованно занижены [4; 15], что, естественно, не может дать положительного эффекта. В связи с этим разработка рациональных двигательных режимов в процессе физического воспитания молодежи является важной социально-педагогической задачей, решение которой позволит существенно повысить уровень физической подготовленности и состояния здоровья молодых людей, а также качество физического воспитания в высших образовательных учреждениях.

Цель исследования предполагала определение рациональной нормы воздействия физической нагрузки, позволяющей добиться высокой эффективности процесса физического воспитания студентов. Рассмотрим эту проблему.

В теории и практике спорта и физического воспитания меру воздействия физического упражнения на функциональное состояние систем организма раскрывает содержание термина «нагрузка» [8; 11]. Качественная и количественная мера физической нагрузки выражается через объем и интенсивность ее выполнения. Общеизвестно, что повышение функциональных способностей организма закономерно зависит от величины нагрузок. В рассматриваемом аспекте при планировании меры воздействия нагрузки на студентов важны рекомендации специалистов относительно оптимальной меры верхней границы нагрузки.

Действие нагрузок разной направленности на организм характеризуется специфической совокупностью качественных и количественных показателей, отражающих процесс их взаимосвязи. При составлении конспекта урока по физическому воспитанию необходимо идентифицировать действие нагрузок разной направленности. Среди многообразия качественных показателей меры воздействия (предельная, до отказа, максимальная и др.) особое место занимает критерий «максимальный объем развивающей нагрузки», введенный И. Г. Огольцовым в практику планирования подготовки лыжников-гонщиков [10]. Эффективность существования этого критерия

убедительно обосновывается с позиции теории функциональной системы П. К. Анохина.

В этой связи критерий «максимальный объем развивающей нагрузки» применим в качестве безотносительной нормы действия нагрузок разной направленности [5].

Количественную сторону принципа эквивалентности отражают закономерные взаимосвязи показателей (внешние и внутренние) нагрузок разной направленности в момент реализации критерия «максимальный объем развивающей нагрузки», которые проявляются в динамике ряда показателей, например, резкое снижение скорости бега, нарушение ритмической структуры бегового шага, резкое увеличение ЧСС при сохранении скорости бега и др.

На кафедре физического воспитания НГТУ проведено экспериментальное исследование по установлению количественных значений максимального объема развивающей нагрузки разной преимущественной направленности у студентов 1-го курса, проходящих практический раздел дисциплины «Физическая культура».

Эксперимент проводился на беговой дорожке (200 м) манежа НГТУ. В эксперименте принимали участие студенты первого года обучения основной медицинской группы, ранее не занимавшиеся спортивной тренировкой (юноши – 21 человек, девушки – 15 человек). В исследованиях ставилась за-

дача – определить максимальный объем развивающей беговой нагрузки для трех режимов интенсивности. Первый режим – развитие общей выносливости (ЧСС – 150 ± 5 уд/мин). Второй – для развития специальной выносливости (темповой бег, ЧСС – 175 ± 5 уд/мин) и третий для развития быстроты (бег с максимальной скоростью на дистанцию 43 м с периодом отдыха между пробежками до восстановления ЧСС ~ 120 уд/мин).

В первых двух испытаниях исследуемым давалось задание бежать с постоянной скоростью (бег за лидером), при этом монитор сердечного ритма POLAR отмечалась заданная по ЧСС интенсивность нагрузки.

Критерием выполнения максимального объема развивающей нагрузки служит устойчивое увеличение на 5–6 % индивидуальной ЧСС в сравнении со средней дистанционной ЧСС при неизменной скорости бега (критерий рассчитан на основании опроса квалифицированных тренеров: «Какое снижение скорости бега спортсмена при повторной работе на отрезках является для вас основанием прекращения пробежек?»).

Между испытаниями выдерживался недельный перерыв без выполнения физической нагрузки для снятия следа от действия тренировочного воздействия.

Результаты эксперимента приведены в таблице.

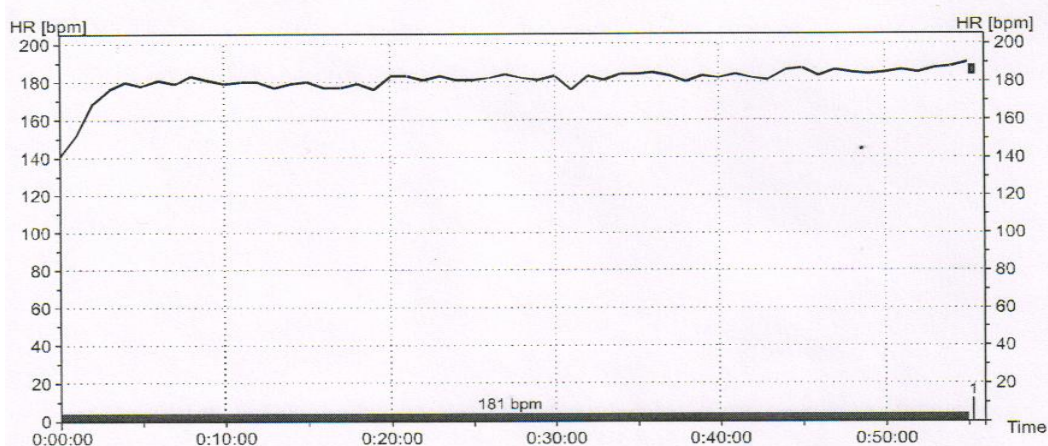


Рис. Пульсограмма учебного занятия юноши 18 лет, не занимающегося спортом, при выполнении теста на определение максимального объема развивающей беговой нагрузки при интенсивности 175 ± 5 уд/мин

Интенсивность беговой нагрузки у спортсменов – студентов 1-го курса НГТУ

Контингент	Расстояние (м)		бег с максимальной скоростью на 43 м (количество повторений)
	150 ± 5 уд/мин	175 ± 5 уд/мин	
Юноши 18–19 лет (n = 21)	8800–11400	5800–8400	8–9
Девушки 18–19 лет (n = 15)	7000–8400	2400–3600	7–9

В результате проведенного эксперимента установлены оптимальные верхние границы развивающей беговой нагрузки различной интенсивности, которые характерны для студентов НГТУ. Можно предполагать, что эти данные будут объективным ориентиром для студентов других высших учебных заведений.

Анализ реальной практики проведения учебных занятий по физическому воспитанию в вузах дает основание полагать, что на кафедрах физического воспитания выполняемые студентами объемы нагрузки существенно занижены, (недостаточная двигательная активность) и как следствие – низкая эффективность физического воспитания в аспекте развития физических качеств и функциональных способностей организма студентов. В качестве аргументации этого факта можно привести, например, результаты исследований Н. Д. Даниловой [4]. По данным автора, границы диапазона частоты сердечных сокращений развивающего двигательного режима, обеспечивающего тренировочный эффект физических упражнений, составляют для юношей и девушек первого курса (возраст 18–19 лет), соответственно, 150–170 и 155–175 уд/мин. «Нормативной единицей тренировочной нагрузки является объем выполненной работы, не превышающей индивидуальных показателей функциональной активности организма занимающихся в заданном режиме интенсивности и составляет у юношей – 1400–1900 м, t работы 8–9 мин, у девушек – 900–1400 м, t работы 6–8 мин» [4; с. 97]. Автором установлено, что выполнение объема упражнений, равного одной нормативной единице, может быть классифицировано как низкая

физическая нагрузка, выполнение объема упражнений, равного двум нормативным единицам – как средняя физическая нагрузка и трем нормативным единицам – как высокая физическая нагрузка.

Сопоставим значения максимального объема развивающей нагрузки и режима высокой физической нагрузки (три нормативных единицы) при близких значениях интенсивности. В первом случае длина пробегаемой дистанции составляет у юношей 8800–11400 м, у девушек – 7000–8400 м. Во втором случае у юношей 4200–5700 м, у девушек 2700–4200 м.

Как видно из сопоставления, длины пробегаемых дистанций различаются практически в два раза. При этом выбранный нами для сопоставления пример рекомендаций является более напряженным по отношению к рекомендациям других специалистов.

Проблема укрепления здоровья молодого поколения – одна из актуальных в современной России. Однако при наличии множества публикаций специалистов, подтверждающих саму возможность целенаправленного воздействия на укрепление здоровья, повышения физических кондиций учащейся молодежи, в реальной практике физического воспитания студентов негативная тенденция сохраняется. С нашей точки зрения, один из способов разрешения этой проблемы заключается в области научно-методического обеспечения учебно-тренировочного процесса студентов и, в частности, уточнения одного из ведущих факторов, влияющих на эффективность процесса физического воспитания – оптимальной меры физической нагрузки.

Библиографический список

1. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Спортивно-ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 5. – С. 19–20.

2. Буров А. Э., Ерохина О. А., Федотова О. В. и др. Результаты мониторингового исследования двигательного развития студенческой молодежи на основе апробации физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» // Фундаментальные исследования: Педагогические науки. – 2014. – № 6. – С. 1278–1281.
3. Виленский М. Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 27–32.
4. Данилова Н. В. Нормирование двигательного режима в процессе физического воспитания молодежи: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 126 с.
5. Кизько А. П. Совершенствование системы управления функциональной подготовкой спортсменов на основе причинно-следственных закономерностей (на примере лыжных гонок): монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. – 400 с.
6. Козлов А. В. Альтернативная методика спортивно-ориентированного физического воспитания студентов гуманитарных вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2006. – 178 с.
7. Румба О. Г., Богоева М. Д., Горелов А. А. Построение процесса физического воспитания студентов специальной медицинской группы с ограниченными возможностями сердечно-сосудистой системы: монография. – Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2011. – 172 с.
8. Кулаков В. Н. Рациональная структура тренировки бегунов – стайеров на основе комплексных показателей нагрузки: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981. – 155 с.
9. Лубышева Л. И. Теоретико-методологические и организационные основы формирования физической культуры студента: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 476 с.
10. Огольцов И. Г. Тренировка лыжника-гонщика. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – 127 с.
11. Платонов В. Н. Подготовка квалифицированных спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 286 с.
12. Полянский В. П. Тенденции дальнейшей разработки теории и технологии непосредственно прикладной физической культуры // Теория физического воспитания и общая теория физической культуры: состояние и перспективы: материалы междунар. науч. конф. посвящ. 100-летию со дня рождения Александра Дмитриевича Новикова (Москва, 26–27 мая 2006 г.). – М.: Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма, 2006. – С. 60–71.
13. Салимов М. И., Афанасьев Е. А., Вадутов Р. Р. Мониторинг состояния здоровья студентов Екатеринбургского филиала Уральского государственного университета физической культуры // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2011. – № 1. – С. 68–72.
14. Скалуш В. И., Таланцев А. Н. Сравнительный анализ показателей физического развития, функциональной и двигательной подготовленности студентов «неспортивных» профилей вуза физической культуры // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2011. – № 5. – С. 67–71.
15. Шуняева Е. А. Эффективность воздействия средств фитнеса на развитие физических качеств студенток педагогического вуза 18–20 лет // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 10. – С. 83–85.
16. Шилько В. Г. Модернизация системы физического воспитания студентов на основе личностно-ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2003. – 481 с.
17. Lakka T. A., Bouchard C. Physical activity, obesity and cardio-vascular // Handb. Exp. Pharmacol. – 2005; (170). – P. 137–163.
18. Oster P., Pfisterer M., Hauer K. Körperliches Training im Alter // Z. Gerontol. Geriatr. – 2005. – 38 Suppl 1. – S. 10–13.

Поступила в редакцию 12.01.2016

THE CRITERION OF OPTIMALITY OF THE STUDENTS' PHYSICAL ACTIVITY

Abstract. The article considers one of the important factors that ensure the effectiveness of curricular forms of the physical education of the students. The concept of optimality of the training load is defined more accurately. On the basis of experimental studies we have established the amount of the various running activity corresponding to the criterion of optimality of the students' physical activity. The obtained experimental data can be the objective benchmark for the students of other universities.

Keywords: optimality criterion, developing students running load.

References

1. Bal'sevich, V. K., Lubysheva, L. I., 2004. Sportivno-orientirovannoe fizicheskoe vospitanie: obrazovatel'nyj i social'nyj aspekty [Sports oriented physical education: educational and social aspects]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 5, pp. 19–20 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Burov, A., Erokhina, O. A., Fedotova, O. V., 2014. Rezul'taty monitoringovogo issledovaniya dvigatel'nogo razvitija studencheskoj molodezhi na osnove aprobacii fizkul'turno-sportivnogo kompleksa "Gotov k trudu i oborone" [The results of the monitoring study of motor development of the student's youth based on the approbation of the sports complex "Ready for labor and defense"]. *Fundamental'nye issledovaniya: Pedagogicheskie nauki* [Fundamental research: Pedagogical Sciences], 6, pp. 1278–1281 (in Russ.).
3. Vilenskiy, M. Y., 1996. Fizicheskaja kul'tura v gumanitarnom obrazovatel'nom prostranstve vuza [Physical culture in humanitarian educational environment of higher education]. *Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [Physical culture: upbringing, education, training], 1, pp. 27–32 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Danilova, N. V., 2010. Normirovanie dvigatel'nogo rezhima v processe fizicheskogo vospitanija molodezhi [Rationing of motion state in the process of physical education of youth]. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 126 p. (in Russ.).
5. Kizko, A. P., 2009. Sovershenstvovanie sistemy upravlenija funkcional'noj podgotovkoj sportsmenov na osnove prichinno-sledstvennyh zakonomernostej (na primere lyzhnyh gonok): monografija [Improving management of the functional preparation of sportsmen based on the causal patterns (using the example of cross-country skiing): monograph]. Novosibirsk: NSTU Publ., 400 p. (in Russ.).
6. Kozlov, A. V., 2006. Al'ternativnaja metodika sportivno-orientirovannogo fizicheskogo vospitanija studentov gumanitarnyh vuzov [Alternative methodology of sports-oriented physical education of students of humanitarian universities]. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Voronezh, 178 p. (in Russ.).
7. Rumba, O. G., Bogoeva, M. D., Gorelov, A. A., 2011. Postroenie processa fizicheskogo vospitanija studentov special'noj medicinskoj grupy s ogranichennymi vozmozhnostjami serdechno-sosudistoj sistemy: monografija [Formation of the process of physical education for the students of special medical groups with disabilities of cardiovascular system: monograph]. Belgorod: PALITERRA, 172 p. (in Russ.).
8. Kulakov, V. N., 1981. Racional'naja struktura trenirovki begunov-stajerov na osnove kompleksnyh pokazatelej nagruzki [Rational training structure of the runners – stayers based on the integrated indicators of the training load]. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 155 p. (in Russ.).
9. Lubysheva, L. I., 1992. Teoretiko-metodologicheskie i organizacionnye osnovy formirovaniya fizicheskoy kul'tury studenta [Theoretical, methodological and organizational bases of the formation students' physical culture]. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 476 p. (in Russ.).
10. Ogoltsov, I. G., 1971. Trenirovka lyzhnika-gonshhika [The Training of the cross-country skier]. Moscow: Physical culture and sport, 127 p. (in Russ.).
11. Platonov, V. N., 1986. Podgotovka kvalifi-

cirovannyh sportsmenov [The training of the qualified athletes]. Moscow: Physical culture and sport, 286 p. (in Russ.).

12. Polyansky, V. P., 2006. Tendencii dal'nejshoj razrabotki teorii i tehnologii neposredstvenno prikladnoj fizicheskoj kul'tury [Trends in the further development of the theory and technology of applied physical culture]. Teorija fizicheskogo vospitaniya i obshhaja teorija fizicheskoj kul'tury: sostojanie i perspektivy: materialy mezhdunar. nauch. konf. posvjashh. 100-letiju so dnja rozhdenija Aleksandra Dmitrievicha Novikova [The Theory of physical education and General theory of physical culture: status and prospects: materials of the Intern. scientific. Conf. devoting to research and development. 100th anniversary of the birth of Alexander Dmitriyevich Novikov]. Moscow, pp. 60–71 (in Russ.).

13. Salimov, M. I., Afanas'ev, E. A., Vadalov, R. R., 2011. Monitoring sostojaniya zdorov'ja studentov Ekaterinburgskogo filiala Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoj kul'tury [The Monitoring of the health status of the students of the Ekaterinburg branch of the Ural State University of physical education]. Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka [Physical culture: upbringing, education, training], 1, pp. 68–72 (in Russ., abstr. in Eng.).

14. Scaliush, V. I., Talantsev, A. N., 2011. Sravnitel'nyj analiz pokazatelej fizicheskogo razvitiya, funkcional'noj i dvigatel'noj podgotovlennosti

studentov "nesportivnyh" profilej vuza fizicheskoj kul'tury [Comparative analysis of indexes of physical development, functional and motor preparedness of the students of the non-sporting profiles of the University of physical culture]. Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka [Physical culture: upbringing, education, training], 5, pp. 67–71 (in Russ., abstr. in Eng.).

15. Sunyaeva, E. A., 2014. Jeffektivnost' vozdejstvija sredstv fitnesa na razvitie fizicheskikh kachestv studentok pedagogicheskogo vuza 18–20 let [The Effectiveness of the impact of fitness on the development of the physical qualities of pedagogical University students 18–20 years of age]. Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki [Humanitarian, socio-economic and social Sciences], 10, pp. 83–85 (in Russ., abstr. in Eng.).

16. Shil'ko, V. G., 2003. Modernizacija sistemy fizicheskogo vospitaniya studentov na osnove lichnostno-orientirovannogo sodержaniya fizkul'turno-sportivnoj dejatel'nosti [Modernization of the system of physical education of students based on the personality-oriented content of sports activity]. Dr. Sci. (Pedag.). Tomsk, 481 p. (in Russ.).

17. Lakka, T. A., Bouchard, C., 2005. Physical activity, obesity and cardio-vascular. Handb. Exp. Pharmacol., (170), pp. 137–163. (in Russ.).

18. Oster, P., Pfisterer, M., Hauer, K., 2005. Körperliches Training im Alter. Z. Gerontol. Geriatr, 38 Suppl 1, ss. 10–13 (in German.).

Submitted 12.01.2016

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТСТВА

В Институте детства Новосибирского государственного педагогического университета 7–8 апреля 2016 года состоялась III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства».

Конференция началась с пленарного заседания, на котором были затронуты актуальные темы: психолого-педагогическое сопровождение детства как социокультурная фасилитация; подготовка высококвалифицированных кадров; рефлексивный компонент готовности педагога-психолога к профессиональной деятельности; современное состояние дошкольного и начального образования и многое другое. В пленарном и секционных заседаниях, помимо ведущих специалистов НГПУ, дистанционно участвовали эксперты из Санкт-Петербурга, Белоруссии, Армении, Казахстана и Германии. Участниками заседаний были как преподаватели и студенты нашего университета, так и приглашенные специалисты экспериментальных площадок и различных образовательных учреждений.

– Для меня очень важно сотрудничество с другими вузами, с другими площадками, где занимаются проблемами сопровождения людей с ОВЗ. Были весьма интересные выступления наших белорусских коллег и коллег из Армении, поскольку проблемы, которые были затронуты, являются общими для всех, – рассказывает доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии ИД НГПУ Ольга Юрьевна Пискун.

– Мы и в Новосибирске, – продолжает Ольга Юрьевна, – ежедневно сталкиваемся с проблемами психолого-педагогического сопровождения в дошкольных, школьных и высших учебных заведениях, в частности при создании инклюзивной среды в нашем вузе. Большая работа была проделана для того, чтобы организовать наши площадки за рубежом и здесь, в Новосибирске. Я думаю, что все доклады и выступления этой конференции содержат концептуальные положения

и каждому из участников есть над чем задуматься.

По словам члена организационного комитета конференции Зинаиды Владимировны Бродовской, явной была заинтересованность аудитории в темах, которые прозвучали на пленарном заседании. Участники задавали много вопросов и активно участвовали в обсуждениях. Она отмечает, что конференция дала старт дальнейшему развитию Института детства, взаимному сотрудничеству с другими вузами и учреждениями образования. Были подняты серьезные вопросы психолого-педагогического сопровождения детства, намечены дальнейшие пути их развертывания.

На одной из секций рассматривались современные направления развития, поддержки и сопровождения детей с ограничениями по зрению или «мир вместе с божьей коровкой».

В последнее время с каждым днем в обществе возрастает интерес к поддержке, развитию и правильному сопровождению инвалидов в процессе их обучения. Сегодня каждое учебное и учебно-воспитательное учреждение должно быть адаптировано для нужд инвалидов. Для этого на входах делают пандусы, надписи на дверях кабинетов пишут шрифтом Брайля, сглаживают высокие пороги, чтобы человек на коляске мог спокойно проехать и т. д.

В рамках конференции «Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства» работал профессионально-идеологический консорциум «Организация коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образовательного пространства».

Среди выступающих были сотрудники детских садов г. Новосибирска, где уже развивается доступная среда, сотрудники специализированной школы и библиотеки для незрячих и слабовидящих, офтальмолог и другие специалисты, студенты НГПУ.

Модератором секции выступила Наталья Александровна Одинокова – доцент кафе-

дры логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ». В самом начале своего приветственного слова она отметила особое желание всех участников и присутствующих прийти на эту секцию.

Первой со своей презентацией выступила врач-офтальмолог высшей квалификационной категории, ведущий специалист Центра зрения «Доктор Линз» (Новосибирск) Галина Васильевна Кукеева. Она рассказала о проблемах, задачах и тактике лечения зрительных дефектов у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Галина Васильевна отметила, что в Новосибирске в каждом районе есть хотя бы один детский сад, в котором хорошо развита работа со слабовидящими детьми.

Яна Васильевна Логвиненко – председатель левобережного отделения Всероссийского общества слепых (ВОС) – крупнейшего территориального подразделения акцентировала внимание на основных проблемах социализации незрячих и слабовидящих: гиперопека семьи, иждивенческая позиция и неприятие себя. ВОС всеми силами пытается помочь устранить эти три проблемы. На базе ВОС издавна работают реабилитационные центры, где незрячих учат самостоятельно ориентироваться в пространстве, обслуживать себя и овладевать бытовыми навыками. Что же касается работы, то незрячим, помимо ручного труда, благодаря нынешним информационным технологиям доступен и компьютер, работать с которым тоже учат в центрах реабилитации. Так что после прохождения курса компьютерной грамотности проблемы с обработкой информации практически не возникали. В ВОС также активно проводится реабилитация средствами культуры и искусства. В последнее время стала развиваться проектная деятельность, в которой незрячие могут принимать участие наравне с абсолютно зрячими людьми и таким способом больше интегрироваться в общество. Помимо творчества, очень многие имеют желание и возможность заниматься профессиональным и любительским спортом. В последнее время незрячие находят свое место в таких видах спорта, как дзюдо, плавание, настольный теннис. С трудоустройством же, к сожалению, на данный момент ситуация сложная.

Заместитель директора библиотеки для

незрячих и слабовидящих Мария Сергеевна Давыдова и начальник отдела информационных и методических ресурсов Александра Николаевна Симагина рассказали о создании учебно-демонстрационных комплексов для реализации целей инклюзивного образования и не только. Участники и присутствующие на конференции узнали о специальной услуге, предоставляемой библиотекой, благодаря которой любое учреждение, заключившее договор, может по выданным учетным данным (логину и паролю) получать через Интернет доступ к специализированной литературе и различной информации, связанной с реабилитацией. В конце своего выступления они предложили всем желающим ознакомиться с наглядными многоформатными пособиями, благодаря которым незрячий человек может понять, что представляет из себя тот или иной объект, начиная от предмета одежды, кухни или какого-либо другого бытового предмета и заканчивая планами различных зданий.

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» Светлана Евгеньевна Царёва раскрыла идеи по улучшению речи незрячих и слабовидящих детей. Светлана Евгеньевна отметила, что главная задача педагога-дефектолога – помочь ребенку не заострять внимание на своих недостатках. Дефектолог должен вовремя прийти на помощь.

Далее слово было предоставлено Ирине Николаевне Михайлис – социальному педагогу школы-интерната № 39, где учатся незрячие и слабовидящие дети. Она рассказала, как в интернате осуществляется сопровождение детей на протяжении всего процесса обучения. Сопровождение, – по словам Ирины Николаевны, – это совместное взаимодействие педагога и воспитанника. Оно бывает как индивидуальное, так и системное. Школа старается оказать ученикам помощь в выборе будущей профессии: проводятся специальные экскурсии по разным учебным и рабочим местам, имеются дополнительные учебные дисциплины, такие как «Предпрофессиональная подготовка» и «Мое профессиональное самоопределение». Благодаря слаженной работе учителей и тифлопедагогов, большинство выпускников школы находят свое место

в дальнейшей жизни.

Последним в работе консорциума был презентован уникальный проект «The world with ladybug» – Мир вместе с божьей коровкой. Его автор – студентка Новосибирского государственного педагогического университета Маргарита Юрьевна Ананьина. Научный руководитель – Н. А. Одинокова. Тактильная книга «The world with ladybug», разработанная в рамках этого проекта, призвана стать учебником английского языка для маленьких незрячих и слабовидящих ребят. По словам автора проекта, общение на другом языке позволяет расширить кругозор человека; перед людьми со знанием иностранного языка появляется больше возможностей найти работу; изучение иностранного языка способствует повышению уровня интеллекта. Обучение языкам маленьких детей с ранних лет помогает выявить склонность к познанию других языков и развить интерес к быту и традициям других народов. На данный момент методик по освоению иностранного языка незрячими и слабовидящими детьми почти нет. «Мир вместе с божьей коровкой» призван решить эту проблему. Божья коровка не расстается с обучающимся от начала курса и до конца. Чтобы ребенок лучше запомнил иностранные слова, в книге используются маленькие стихи с русскими и английскими словами. Книга полна веселых тактильных и ярких картинок, ведь она рассчитана не только на незрячих, но и на слабовидящих детей.

Приятным сюрпризом для участников и гостей конференции стал мастер-класс «Шерстяная акварель», проведенный Еленой Александровной Винник – воспитателем детского сада № 429.

Много интересного и полезного почерп-

нули для себя участники профессионально-идеологического консорциума. Остается только пожелать удачи в дальнейшем развитии всех тех проектов, которые были представлены в ходе беседы.

Жить полноценной жизнью в условиях нарушенного зрения возможно, но это не простая задача, которую решает сам человек. Это зависит от родителей и педагогов, которые помогают детям преодолевать возникающие трудности.

В работе конференции было представлено 15 секций, проходивших в различных формах: профессионально-диалоговые, дискуссионные, образовательные площадки, различные мастер-классы, а также профессионально-диалогические консорциумы.

По мнению Ларисы Валентиновны Ковригиной, заведующей кафедрой логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ», работа секций прошла очень успешно. Участие специалистов дошкольного и школьного профилей позволило рассмотреть вопрос преемственности в подготовке к обучению. Выступающие затрагивали актуальные и болезненные проблемы, связанные с изменением подходов к логопедической и дефектологической работе, обусловленные внедрением федерального государственного стандарта специального образования. В результате работы секций были выделены проблемы, которые нуждаются в теоретической и методологической разработке.

Итогом конференции стал выпуск сборника, затрагиваются вопросы развития дошкольного образования, перспективы развития современного начального образования, проблемы реализации ФГОС, реализация технологий инклюзивного обучения и многое другое.

Г. С. Чеснокова,

*кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет*

Игорь Мельников,

*студент факультета журналистики, Новосибирский государственный
педагогический университет*

ГЛАВНОЕ О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Аникеева, Н. П. Главное о воспитании детей. М. Монтессори, Я. Корчак, Л. Выготский, А. Макаренко, Э. Эриксон / Н. П. Аникеева. – СПб.: Питер, 2016. – 128 с. – (Серия «Родителям о детях»). ISBN 978-5-496-01558-5

Автор книги Нелли Аникеева задается вопросами: «Как объединить родителям желания любить и понимать своих детей?», «Как включить в умение любить способность понимать детский язык, детские желания, их поступки?» Ответы на эти и ряд других вопросов автор, обращаясь к культурному наследию человечества, ищет в теориях и опыте некоторых выдающихся деятелей – Я. Корчака, М. Монтессори, Э. Эриксона, Л. С. Выготского, А. С. Макаренко. В книге 5 глав, в каждой из которых автор приводит основные концептуальные идеи и подходы одного из деятелей к пониманию детства – того человека, который из своего личного опыта исследовал и описал уникальную природу детей того времени, в котором он проживал. Тем не менее, многие авторские идеи являются актуальными и сегодня.

Лейтмотив педагогики польского врача и педагога Януша Корчака (настоящее имя Ерш Хенрик Гольдшмит) – доброта. Погружая своего читателя в подробные описания того, что чувствует ребенок, находящийся в мире взрослых, Я. Корчак актуализирует одно из важнейших умений человека – умение децентрироваться (преодолевать свой эгоцентризм) и смотреть на ребенка открытым взором, не замутненным своими «взрослыми» представлениями о его чувствах, переживаниях, желаниях. Идея воспитательного потенциала среды как духовного пространства заключена в самых разных рассуждениях педагога о разумной любви, о наблюдательности взрослых, приближении ребенка к живой жизни (общение с природой, участие в посильных трудах), организации игры детей взрослым, разумности введения ограничений и т. п. Приводя факты из жизни Я. Корчака и его самоотверженного отношения к детям, Н. Аникеева иллюстрирует родителям – читателям книги идею высшего духовного проявления человека:

пожертвования как проявления безусловной любви к детям, человечеству.

В главе, посвященной педагогическим воззрениям итальянки Марии Монтессори, разворачивается тема служения женщины, воплощенной в обобщенном образе материнства. Современные читатели вряд ли удивятся желанию юной Марии получить медицинское образование. Но отметим, что социокультурный контекст того времени был таков, что в медицинские школы принимали исключительно мужчин. Стремление М. Монтессори учиться и размышлять (вопреки негодованию отца в соответствии со сложившимся традиционным взглядом на женщину) направило ее к созданию научной школы работы с детством. Исключительная внутренняя духовность, внешняя организованность и целеустремленность первой женщины, получившей специальное образование, а также бесконечное чувство милосердия и сострадания привели Марию Монтессори к идее развития детей, которых считали необучаемыми. Будучи ученым, она использовала метод наблюдения для того, чтобы определить потребности детей. Эти ее личностные качества и реализация научного подхода к изучению детства, прежде всего, неблагоприятных вариантов развития детей, способны вдохновить современных читателей на разумное родительство и на разумное служение обществу в качестве педагога.

Еще одним «соавтором» книги выступает Эрик Эриксон – вдумчивый исследователь жизненных феноменов, которые проявляются у большинства людей. Внимательный взгляд и чуткий разум привели Эриксона к трансформации ортодоксального психоанализа З. Фрейда в эпигенетическую теорию возрастного развития человека. Для современного родителя и педагога идеи американского ученого немецкого происхождения Э. Эриксона являются чрезвычайно важными, поскольку они ориентируют на понимание разных вариантов развития человека – оптимистичного и деструктивного. В результате совместного со взрослым успешного решения конфликта, связанного с конкретной стадией развития челове-

ка, по Э. Эриксону, у ребенка появляются «сильные стороны»: надежда (0–1 год), воля (2–3 года), цель (4–5 лет), компетентность (6–12 лет), верность (подростковый возраст), любовь (ранняя зрелость), забота (средняя зрелость), мудрость (поздняя зрелость). То есть если закономерный для младенчества конфликт между базовой потребностью доверия (внешнего и внутреннего) против недоверия не будет благополучно преодолен, то у человека уменьшаются шансы на появление и полноценное проявление в его жизни в последующем любви, заботы, мудрости. Тем не менее автор считал, что всегда можно вернуться и пересмотреть проблемы, возникшие на предыдущей стадии развития, что является оптимистичным решением для людей, часто проявляющих социальную слепоту и глухоту, нечувствительность к Другому.

Особое место в данной книге занимает глава о воззрениях Льва Семёновича Выготского о роли обучения и развития. Данная тематика является очень актуальной в связи с частыми проявлениями неразумного отношения родителей и педагогов к возможностям детского организма. Биографический контекст главы дает читателю представление о широте и глубине научных взглядов Льва Семёновича как человека поистине энциклопедического склада ума. Идея образованности взрослого, который «берётся» за мир детства – вот основной посыл Н. Анисимовой, которая наряду с биографическими данными о жизни великого российского ученого с мировым признанием приводит основные идеи Л. С. Выготского о развитии и обучении ребенка. Чаще всего родители и воспитатели имеют дело с внешней стороной «айсберга», именуемого развитием ребенка, например, когда они «попали внутрь» кризиса 3-летнего малыша. Стихийность, невнимательность, неосведомленность взрослых, воспитывающих ребенка, приводят к острым негативным переживаниям и даже отчуждению (непринятию) взрослых по отношению к детям. Л. С. Выготский, обобщая данные ряда исследователей, раскрывает закономерности развития человека, в котором критические периоды перемежаются стабильными, показывая развитие в качестве диалектического процесса, в котором именно в критические периоды наблюдаются конструктивные процессы развития. Идея «феномена птицы

Феникс» – разрушительная работа в определенные периоды является необходимостью развития свойств и черт личности и составляет основной смысл движения жизни. Разработка Л. С. Выготским идеи психического развития человека путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности налагает на родителей и педагогов важную миссию – быть посредником между развивающимся миром культуры и внутренним становящимся миром человека.

В 5-й главе Н. П. Анисимовой описываются основные идеи Антона Семёновича Макаренко о семейном воспитании. История уроженца Украины А. С. Макаренко в педагогике – это история счастливого человека, который в сложнейших социокультурных обстоятельствах работал с обездоленными детьми и находил в этом величайшую радость собственной жизни. А. С. Макаренко единственно приемлемой для педагога считал позицию счастливого человека, которая не требует сверхчеловеческих усилий. Для него необходимым «аксессуаром счастья» было чувство уверенности, что живешь правильно, и что «за спиной не стоит ни подлость, ни жульничество, ни хитрость, ни какая-нибудь другая скверна». Идея чистоты в отношениях, правдивого и справедливого отношения людей друг к другу очень важны в современном мире родительства, поскольку «тон жизни семьи определяет будущий тон жизни самого ребенка».

То, что объединяет этих людей-ученых, чьи феноменологические портреты были представлены в интересной и по форме и по содержанию книге Н. П. Анисимовой «Главное о воспитании детей. М. Монтессори, Я. Корчак, Л. Выготский, А. Макаренко, Э. Эриксон» – это идея ценностно-центричной педагогики, которая призвана преодолеть дефицит развития общества относительно вопроса воспитания детей.

Воспитание – это неотъемлемая часть образования, которая была утрачена в эпоху тотальной установки на обучение в дошкольном образовании. Этот образовательный процесс был направлен на развитие такого ребенка, у которого наряду с результатами обучения (знаниями, умениями, навыками) и результатами развития (соответствующими уровнями психического, умственного, физического и пр. развития) должны были

образовываться и положительные человеческие качества (доброжелательность, любознательность, инициативность, активность, самостоятельность и др.), а также правильное отношение к самому себе и окружающему миру. Современные установки на дошкольное образование как партнерство педагогов и родителей включают в себя на-

правленность на развитие именно человеческих качеств у детей, и в связи с этим актуализируется процесс воспитания.

Обсуждаемая книга, на наш взгляд, является хорошим средством для размышления взрослых о феноменах детства, о феноменах жизни и деятельности великих педагогов.

Е. Ф. Файзуллаева,

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования и логопедии педагогического факультета, Томский государственный педагогический университет, Томск

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Печень ведущим рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2014 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;

- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информации. 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. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

(Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице должен быть оформлен согласно принятому международному библиографическому стандарту – Harvard reference system.

(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 Суг, 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. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.3. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.4. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редактора журнала, членов редакционной коллегии и ответственного секретаря журнала.

3.5. Процедура рецензирования статей:

3.5.1. Проверка текста статьи на соответствие требованиям, предъявляемым к публикациям в научном журнале, и на наличие заимствованного текста (мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью системы «Антиплагиат»).

3.5.2. Открытое внешнее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Редакция имеет право направить представленную автором статью на дополнительное рецензирование одному или более независимым рецензентам.

3.5.3. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.5.4. «Двустороннее слепое» 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. Срок действия рецензии – 1 год.

В основе решения о публикации лежат достоверность, научная значимость и актуальность рассматриваемой работы. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав.

3.6. 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 редколлегий 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.

3.7. Рецензии на рукописи статей должны храниться в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.8. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале.

3.9 Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.10. В рецензии особое внимание необходимо уделить освещению следующих вопросов: соответствие названия статьи её содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая/методическая направленность данной работы; теоретическая/практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование библиографических источников, опубликованных в течение последних пяти лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

3.11. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен обосновать свои выводы особенно убедительно.

3.12. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.13. 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.

3.14. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.15. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.16. 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.

3.17. 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. Вилнойская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

References

- 1.
- 2.
- 3.
- 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. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.

2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.

3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.

4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 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 комму-

никации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.

12. *Барм Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.

13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.

14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

15. *Войскупский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессан-

са [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-omgpru-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, транслитерация названия, перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka, количество страниц в издании: 570 p. После описания – указание на язык источника (in Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Pedagogicheskaja tehnologija v uchebnoy processe [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znaniye, 80 p. (in Russ.).

Larionova, M. V. ed., 2004. Formirovanie obshheevropejskogo prostranstva vysshego obrazovanija. Zadachi dlja rossijskoj vysshej shkoly [Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education]. Moscow: Nauka, 524 p. (in Russ.).

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите, перевод названия на англ. язык [в скобках], 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. Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoy mezhdunarodnoy praktike [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [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. Organizacija obrazovatel'nogo processa [Organization of the educational process]. Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti. Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija [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. Psihologija sovladayutshogo povedeniya v raznie periody zhizni [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. Tipologii migratsionnykh protsessov [Typologies of migration processes]. Russkij arhipelag: setevoy proekt [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 pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования (на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

3/2016

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Редакторы: О. А. Разумова, С. В. Палаткина
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 12,6. Уч.-изд. л. 12,7.

Подписан в печать: 27.04.2016 г. Тираж 600 экз. Заказ № 35.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28