

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

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

9/2012

Новосибирск

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. И. Айзман, Заслуженный деятель науки РФ, 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

Д. Ю. Ануфриева, доктор педагогических наук, доцент Новосибирск

И. Л. Беленок, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

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

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

А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, editor in chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk

R. I. Aizman, Honored member of Science of Russian Federation, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Novosibirsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Novosibirsk

N. P. Abaskalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

R. O. Agavelyn, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

D. U. Anufrieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

I. L. Belenok, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

A.A. Chernobrov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

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

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

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

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

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

А. Н. Джуринский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород

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

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

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

А. Д. Копытов, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, Томск

П. В. Лепин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

V. A. Adolph, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

E. I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow

R. M. Asadulin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg

E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerashev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk

D. A. Danilov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Yakutsk

A. N. Dzhurinsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

I. F. Isaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod

A. K. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo

T. K. Klimentko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chita

A. D. Kopytov, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the RAE, Professor, Tomsk

P. V. Lepin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul

Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
А. М. Новиков, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Лауреат Государственной премии РФ, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. М. Редлик, доктор педагогических наук, профессор, Новокузнецк
Е. Л. Руднева, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
В. Я. Сinenko, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург
Ф. Ш. Тергулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Зарубежные члены:

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев
А. К. Кусаинов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы
А. Сидоркин, канд. пед. наук, доктор философии образования, профессор, Роуд Айленд Колледж, США
Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США
Эндрю Тарзовски, Президент Международного общества сравнительного анализа цивилизаций, Президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

Учредитель: ФГБОУ ВПО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

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

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

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

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией. Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2012

© Сибирский педагогический журнал, 2012

L. I. Lurie, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm
V. I. Matis, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul

A. V. Mudrik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. Y. Nine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk

A. M. Novikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Winner of the State Award of the Russian Federation, Moscow

V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

S. M. Redlikh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novokuznetsk

E. L. Rudneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Kemerovo

G. I. Sarantsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Saransk, Mordovia

N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

U. V. Senko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Barnaul

V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

A. I. Subetto, Doctor of Philosophical Sciences, Doctor of Economics, Professor, St.-Petersburg

F. Sh. Teregulov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

V. E. Shteinberg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

M. S. Yanitsky, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kemerovo

International section:

I. D. Bekh, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev

A. K. Kusainov, President of APN R. Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Almati

A. Sidorkin, Professor, Rhode Island College, USA

Richard W. Zinser, Doctor, Professor, Western Michigan University, USA

Andrew Targowski, President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), Director of the Center for Sustainable Business Practices, Doctor, Professor, Western Michigan University, USA

Founder: FSBEЕ HPE

«Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI №77 – 16812 on 20.11.2003

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

© FSBEЕ HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2012

© Siberian pedagogical journal, 2012

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.

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Научная школа-семинар «Здоровье: физиология, психология, педагогика»

<i>Слово к читателям</i>	9
<i>Безруких М. М.</i> Здоровье школьников, проблемы, пути решения	11
<i>Абаскалова Н. П.</i> Прогностическая оценка адаптационных возможностей студентов... 17	
<i>Ирхин В. Н., Ковалева Р. Е.</i> Подготовка будущих учителей на основе модульного подхода к здоровьюориентированной педагогической деятельности: технологический аспект.....	21
<i>Зверкова А. Ю., Абаскалова Н. П.</i> Формирование ключевой компетенции «Быть здоровым» в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.....	25
<i>Казин Э. М., Федоров А.И., Айзман Р. И., Касаткина Н. Э., Семенкова Т.Н., Тарасова О. Л.</i> Социально – педагогические подходы к здоровью как базовой адаптивной и социальной ценности.....	30
<i>Маджеуга А. Г., Хакутдинова С. Р., Брунко О. Н.</i> Валеоакмеологическая модель развития здоровья личности.....	37
<i>Малыарчук Н. Н., Чимаров В. М.</i> Роль педагога в воспитании культуры здоровья обучающихся в условиях современной социокультурной образовательной среды.....	44
<i>Суботьялов М. А., Друзинин В. Ю.</i> Учебная литература традиционной аюрведической медицины.....	51
<i>Щедрина А. Г., Сотникова О. С.</i> Сомато – типологический подход в оценке физической подготовленности студентов	55
<i>Смирнов Н. К.</i> Актуальные проблемы здоровьесберегающего образования.....	59
<i>Дмитриева Н. В., Левина Л. В.</i> Психологические механизмы развития аддиктивного поведения	65
<i>Кайгородова Н. З., Демина Л. Д.</i> Психологические факторы риска здоровья молодых жителей Алтайского края	73
<i>Иванов М. С., Яницкий М. С.</i> Образование в постмодернистском обществе: Проблемы и перспективы.	78

CONTENS

Scientific school-seminar «Health: physiology, psychology, pedagogics»

<i>A word to the Reader</i>	9
<i>Bezrukikh M. M.</i> School Children's Health: Problems and Solutions.....	11
<i>Abaskalova N. P.</i> Prognostic estimation of the adaptive possibilities of the students.....	17
<i>Irhin V. N., Kovaleva R. E.</i> Preparation of future teachers on the basis of a modular approach to the health oriented pedagogical activity: technological aspect.....	21
<i>Zverkova A. Y. Abaskalova N. P.</i> Formation of key “to be healthy” competence under the conditions of realization of the federal state educational standards of the new generation.....	25
<i>Kazin E. M., Fedorov A. I., Aizman R. I. Kasatkina N. E., Semenkova T. N., Tarasova O. L.</i> Social and pedagogical approaches to health as a basic adaptive and social value	30
<i>Madzhuga A. G., Khakutdinova S. R., Brunko O. N.</i> Valeoacmeological model of health development of the personality.....	37
<i>Malyarchuk N. N., Chimarov V. M.</i> Role of teacher in training of the culture of the health of trainers under the conditions the contemporary sociocultural educational medium	44
<i>Subotyalov M. A., Druzhinin V. Y.</i> Medical textbooks of traditional ayurvedic medicine.....	51
<i>Schedrina A. G., Sotnikova O. S.</i> Somatotypological approach in the estimation of the physical readiness of the students	55
<i>Smirnov N. K.</i> Actual problems of healthy education.....	59
<i>Dmitrieva N. V. Levina L. V.</i> Psychological mechanisms of addictive behavior.....	65
<i>Kaigorodova N. Z., Demina L. D.</i> Psychological health risks of young residents from Altai region	73
<i>Ivanov M. S., Yanitskiy M. S.</i> Education in post-modernist society: problems and prospects	78

<i>Айзман Р. И.</i> Современные представления о здоровье и критерии его оценки..... 85	<i>Aizman R. I.</i> Modern representations about health and criteria of its estimation..... 85
<i>Будук-оол Л. К.-С., Сарыг С. К., Ховалыг А. М.</i> Особенности адаптации к обучению студентов разных этнических групп..... 91	<i>Buduk-ool L. K.-S. Saryg S. K.-o. Hovalyg A. M.</i> Particularities of adaptaion to teaching students of different ethnical groups..... 9 1
<i>Гиренко Л. А., Головин М. С., Айзман Р. И.</i> Психофизиологические показатели здоровья «лыжников – гонщиков» пубертатного возраста 97	<i>Girenko L. A., Golovin M. S., Aizman R. I.</i> Psychophysiological indicators of health of skiers-racers in puberty age 9 7
<i>Кривошеков С. Г.</i> Стресс, функциональные резервы и здоровье..... 104	<i>Krivoshchekov S. G.</i> Stress, functional reserves and health 104
<i>Панкова Н. Б.</i> Сравнительный анализ паспортов здоровья, разработанных в РФ: достоинства, недостатки, перспективы..... 1 1 0	<i>Pankova N. B.</i> Comparative analysis of health passports, developed in the Russian Federation: the advantages, disadvantages and prospects 110
<i>Гребнева Н. Н.</i> Исследование состояния здоровья учащихся Тюменского региона на основе донозологической диагностики 115	<i>Grebneva N. N.</i> Research of the health state of pupils of the tyumen region on the basis of prenozological diagnostics..... 115
<i>Дорофеева Н. В.</i> Динамика показателей психического состояния, физического здоровья и успеваемости студентов в процессе обучения 119	<i>Dorofeeva N. V.</i> Dynamics of the indices of mental condition, physical health and progress of students in the instruction process 11 9
<i>Лысова Н. Ф.</i> Особенности питания студентов НГПУ 124	<i>Lysova N. F.</i> Features of food intake by students at university..... 124
<i>Кирсанов В. М., Шибкова Д. З.</i> Психофизиологическая характеристика личности студентов в период адаптации к обучению в вузе. 127	<i>Kirsanov V. M., Shibkova D. Z.</i> Psychophysiological characteristic of the students' personality in adaptation to training in higher educational institution..... 127
Стратегия современного образования	
<i>Зейналов Г. Г., Мартынова Е. А., Семина М. П.</i> Гуманитарная и естественнонаучная парадигмы в образовательном процессе..... 133	<i>Zeinalov G. G., Martynova E. A., Semina M. P.</i> Human and natural-science paradigms in educational process 1 3 3
<i>Степаненко Л. В.</i> Модернизация высшего профессионального технического образования: гуманитарный аспект..... 137	<i>Stepanenko L. V.</i> The modernization of the higher school technical professional education: human aspect.....
<i>Паршукова Г. Б., Комоликова С. С.</i> Репутация инновационного образовательного учреждения 142	<i>Parshukova G. B., Komolikova S. S.</i> The reputation innovative educational institution 142
<i>Тарханова И. Ю.</i> Дополнительное профессиональное образование в контексте реализации концепции обучения в течение всей жизни..... 147	<i>Tarhanova I. U.</i> Supplementary professional education in the context of the concept of lifelong learning 1 4 7
Воспитание и социализация	
<i>Бех И. Д.</i> Рефлексивно-эксплицитный подход к воспитанию 152	<i>Bech I. D.</i> Reflexive – explicite approach to upbringing 152
Strategies of the Contemporary education	
Upbringing and Socialization	

<i>Зейналов Г. Г., Рябова Е. В., Костина Р. Г.</i> Духовно – нравственное воспитание личности как ценностная константа современного образования 159	<i>Zeinalov G. G., Ryabova E. V., Kostina R. G.,</i> Spiritual – moral education of the individual as a value constant of modern education..... 159
Профессиональное образование	Professional Education
<i>Вальдман И.А., Куратченко М.А.</i> Рефлексия исторического развития в профессиональной подготовке специалистов в социально – гуманитарной сфере..... 163	<i>Valdman I. A., Kuratchenko M. A.</i> Historical knowledge in the structure of civilization identity in transforming societies: reflection of historical development in professional training of specialists in socio-humanitarian sphere 163
<i>Буханцова А. В.</i> Гуманитарные дисциплины в компетентностной модели ФГОС ВПО 168	<i>Buhantsova A. V.</i> Humanities in competence GEF VPO model 168
<i>Макарова О. Б.</i> Интегративная компетентность в системе профессиональных компетентностей бакалавра педагогического образования 171	<i>Makarova O. B.</i> Integrative competence of the Bachelor’s professional competence system of Pedagogical education 171
<i>Крамаренко Р. А.</i> Организация самостоятельной работы студентов с учетом индивидуальных особенностей психики (соционический подход) 176	<i>Kramarenko R. A.</i> Organizing students’ independent work taking into account individual peculiarities of their psyche (socio-ionic approach)..... 176
<i>Семина Е. А.</i> Организация мониторинга учебно – познавательной деятельности студентов – будущих учителей математики в условиях реализации ФГОС третьего поколения..... 180	<i>Semina E. A.</i> Organization of monitoring of students’ educational-cognitive activity, future teachers of mathematics in the implementation of Educational Standard..... 180
<i>Васильева М. Р.</i> Межкультурные прагматические коммуникации: концепция учебного пособия..... 186	<i>Vasileva M. R.</i> Pragmatic intercultural communications: concept study guides 186
<i>Захарова А. В., Захарова М. В.</i> Экзамен как форма педагогической коммуникации ... 191	<i>Zakharova A. V., Zakharova M. V.</i> Examination as a form of pedagogical communication.. 191
<i>Набиева Т. В.</i> Роль педагогической практики в формировании конструктивно-педагогической компетенции у будущих педагогов 196	<i>Nabieva T. V.</i> Role of teaching practice in forming of constructive and pedagogical competencies by future educators 196
<i>Гольшьева С. П.</i> Формирование эгоцентрической компетентности будущих аграриев-экологов..... 201	<i>Golysheva S. P.</i> The formation of egocentric competence of future agriculturists-ecologists..... 201
Теоретические сообщения	Theoretical messages
<i>Черепанов И. В.</i> Влияние символизации бытия и онтологизирования символов самоидентификации личности..... 205	<i>Cherepanov I. V.</i> Influencesymbolization of being and ontologic symbols to self-identification of personality 205
<i>Новоселов В. Г.</i> Знакомые модели как средство пропедевтики учебного процесса.. 211	<i>Novoselov V. G.</i> Sign models as A means of the educational process propaedeutic 211

<i>Тимошенко А. И.</i> Сущность экспериментального исследования в педагогике на примере образовательной области «Технология» 217	<i>Timoshenko A. I.</i> Experimental research essence in pedagogics on the basis of educational sphere “technology” 217
Сравнительная педагогика	Comparative pedagogics
<i>Курмышева Л. К.</i> Инклюзивное образование: зарубежный опыт 221	<i>Kurmysheva L. K.</i> Inclusive education: international experience 221
<i>Симушкина Н. Ю.</i> Менеджмент частных школ англоязычных стран 225	<i>Simushkina N. U.</i> Management of private schools in the english speaking countries .. 225
<i>Решетова Э. Э.</i> Педагогические традиции математического сообщества университета Св. Владимира 230	<i>Reshetova E. E.</i> Pedagogical traditions of mathematics staff of saint vladimir university 230
Размышления. Обсуждения	Thoughts and Reflections
<i>Крюков В. В.</i> Мнемонические приемы представления философских абстракций 235	<i>Kryukov V. V.</i> Mnemonic procedures of representation to philosophical abstractions 235
<i>Моргунов Г. В.</i> Психология одаренности: инновационный подход 239	<i>Morgunov G. V.</i> Psychology of talent innovative 239
Из педагогического опыта	Pedagogical Experience
<i>Олех Л. Г., Завьялова Н. И.</i> Ноосферное образование – прорыв в будущее 246	<i>Olech L. Z., Natalia I.</i> Noospheric education – gateway to the future 246
<i>Куценко С. В.</i> Методика применения учебной автономии в вариативной части образовательных стандартов (на примере политологии) 251	<i>Kuschenko S.V. Technique</i> of application of an educational autonomy in a variant part of educational standards (on a political science example) 251
<i>Мандрикова Г. М.</i> Технология совместного обучения: правила для преподавателя ... 254	<i>Mandrikova G. M.</i> Technology of cooperative learning: guidelines for teachers 254
<i>Пермякова Т. Н.</i> Развитие дисциплинарного знания и мышления в рамках курса «Русский язык и культура речи» 259	<i>Permyakova T.N.</i> The acquisition of disciplinary knowledge and thinking development in the course of the russian language and speech standards 259
<i>Лопатина В. А.</i> Документные коммуникации в обеспечении образовательного процесса 263	<i>Lopatina V. A.</i> Communication bond of the educational process 263
<i>Пинкин В. И.</i> Преподавание зарубежной истории в высшей школе в условиях перехода на новые образовательные стандарты 267	<i>Pinkin V. I.</i> On teaching foreign history in high school in the transition to the new educational standards 267
<i>Куршаева З. М.</i> Экологическое воспитание учащихся в контексте этнокультурных ценностей народов КБР 270	<i>Kurshaeva Z. M.</i> Ecological education of the pupils of KBR people 270
<i>Чешко С. Л.</i> Преемственность как условие социализации и профессионализации лиц с ограниченными возможностями здоровья 273	<i>Cheshko S. L.</i> Succession as a condition of socialization and professionalization of persons with disabilities 273
<i>Машинистова Н. В.</i> Языковое развитие детей старшего дошкольного возраста 278	<i>Mashinistova N. V.</i> Linguistic development of children in senior pre-school age 278

НАУЧНАЯ ШКОЛА-СЕМИНАР «ЗДОРОВЬЕ: ФИЗИОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА»

На базе ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» с 29.10 по 03.11.12 г. в рамках реализации программы стратегического развития вуза на 2012–2016 г. состоялась Всероссийская научная школа-семинар для молодых ученых и педагогов с международным участием «Здоровье: физиология, психология, педагогика», в которой приняли участие более 120 человек. Среди участников были представители ведущих научных центров РФ в области здоровьесберегающей деятельности (Новосибирск, Москва, Челябинск, Кемерово, Тюмень, Красноярск, Белгород, Кызыл, Братск, Уфа, Томск и др.), а также практики: учителя дошкольных и школьных общеобразовательных учреждений, преподаватели колледжей, ВУЗов, магистранты и студенты.

Участники школы-семинара констатировали, что в последние годы руководством страны разработаны и приняты важнейшие документы по обеспечению деятельности в области сохранения здоровья детей и подростков (Приказ Министра образования и науки РФ от 12 января 2007 г. №7 «О проведении ежегодного мониторинга здоровья обучающихся и воспитанников образовательных учреждений»; Приказ Минобрнауки РФ от 28.12.2010 № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников»; национальные стратегии «Наша новая школа» (2009) и «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» от 1 июня 2012 г. и др.). Научная общественность и практические работники ОУ считают весьма важным реализацию выше перечисленных руководящих документов.

Тем не менее, состояние здоровья обучающихся за последние годы продолжает ухудшаться, растет число суицидов и нервно-психических заболеваний. Это обусловлено тем, что наряду с социально-экономическими, существует ряд школьных факторов риска развития нарушений здоровья учащихся. Все это требует разработки и внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательные учреждения, формирование культуры здоровья обучающихся и молодежи, а также внедрение системы мониторинга их эффективности и контроля динамики развития и здоровья подрастающего поколения.

В настоящем номере журнала представлены научные статьи по материалам прочитанных лекций ведущих ученых страны в области медико-биологических, психологических и педагогических подходов к проблеме здоровья, его сохранения и формирования.

Кроме научных результатов, участники школы приняли следующие рекомендации:

– Включить в шкалу оценочных ориентиров деятельности органов управления образованием разного уровня показатели, касающиеся формирования здоровьесберегающей среды и состояния здоровья учащихся на подведомственной территории и в образовательных учреждениях.

– Учитывать здоровьесберегающую деятельность ОУ при его аккредитации.

– Организовать научно-методический координационный Совет на базе НГПУ с включением представителей всех участников школы для разработки предложений и рекомендаций по улучшению здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений и контроля ее эффективности; проведения совместных научно-методических совещаний по разработке новых методических подходов к здоровьесберегающей деятельности; выполнения совместных научных исследований и их координации, т. д.

– Предложить использовать ресурсы центров здоровья субъектов РФ для мониторинговых наблюдений за состоянием здоровья учащихся образовательных учреждений.

– Продолжить исследования по выяснению роли гендерного фактора в системе образования.

– Ходатайствовать перед Министерством образования и Министерством здравоохранения НСО о финансово-организационной поддержке регулярного проведения Всероссийской научной школы для молодых ученых и педагогов с международным участием «Здоровье: физиология, психология, педагогика» на базе НГПУ.

Предлагаем читателям высказать свои мнения и предложения по обсуждаемой проблеме.

С уважением, зам. председателя оргкомитета школы, зав. каф. анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности д. б. н., проф., засл. деятель науки РФ
Р. И. Айзман

Безруких Марьяна Михайловна

Доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор ФГНУ «Институт возрастной физиологии» РАО, ivfrao@yandex.ru, Москва

ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен опыт решения проблем здоровья в России, выделены факторы риска, оказывающие существенное влияние на состояние здоровья, предложена модель здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении и комплекс мер, необходимых для сохранения и укрепления здоровья детей.

Ключевые слова: здоровье школьника, школьные факторы риска, факторы семейного риска, социокультурные факторы, здоровьесберегающая деятельность, культура здоровья.

Bezrukikh Maryam Mihailovna

Doctor of Biological Sciences, Professor, Member of Russian Academy of Education, Director of Federal State Scientific Institution (FSSI) of Institute of Developmental Physiology, Russian Academy of Education, ivfrao@yandex.ru, Moscow

SCHOOL CHILDREN'S HEALTH: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. In this paper, the experience of solving the health-related problems in Russia is discussed. The risk factors having a significant impact on the health are identified. A theoretical model of health protection activity in schools is suggested, and a specific program aimed at preserving and boosting children's health is developed.

Keywords: schoolchildren's health, school-related risk factors, family-related risk factors, socio-cultural factors, health-protection activity, health culture

Школа и общество – сообщающиеся сосуды. Любое изменение ситуации в обществе обязательно сказывается на жизни школы, меняет ее задачи, приоритеты, требования к ученику, структуру и содержание образования. Меняется время, меняются задачи реформирования школы, но одна проблема оставалась и остается неизменной – это проблема здоровья детей, охраны и укрепления их здоровья, формирование ценности здоровья. Почему эта проблема всегда была актуальна и не теряет своей значимости? Во-первых, потому, что состояние здоровья детей России всегда вызывало тревогу и никогда (по крайней мере за последние 100 лет) не было хорошим. Больше того, до конца 80-х годов реальные цифры, характеризующие состояние здоровья детского населения, были закрыты. Да и сейчас почти все данные о состоянии здоровья детей – результаты локальных (не популяционных) исследований, а сравнительных данных по регионам России нет.

Нельзя исключить, что сама организация школьного обучения в России, традиционно ориентированная на получение большого количества информации и обширные теоретические знания разных наук, постоянная интенсификация учебного процесса в сочетании с неблагоприятными гигиеническими условиями обучения (неприспособленные помещения, занятия во вторую смену, большое количество детей в классе, несоответствие школьной мебели, массовое отсутствие спортзалов и т. п.) вызывала необходимость анализа школьной ситуации, выяснения причин «школьных болезней».

Следует заметить, что школа имеет уникальную возможность решения задач сохранения здоровья детей, т. к. через школу проходят все дети, обучение продолжается в течение многих лет, а учебные занятия (в школе и дома) составляют большую часть времени бодрствования каждого ребенка.

Исследования физиологов и гигиенистов доказали, что на долю неблагоприятных

влияний школы (школьных факторов риска), отрицательно сказывающихся на состоянии здоровья детей (наряду с генетическими, социальными и экологическими факторами), приходится от 20 до 40%. Влияние школы, условий обучения, учебные перегрузки так значимы именно потому, что они действуют непрерывно, длительно, систематично и комплексно. Кроме того, годы обучения для каждого ребенка – период интенсивного развития, формирования организма, период, когда любые неблагоприятные воздействия оказывают наибольшее влияние [1].

Последние годы мы прошли не без потерь. Социальные потрясения, падение уровня жизни, ухудшение общедоступной медицинской помощи в сочетании с плохим питанием и возрастающими учебными нагрузками не способствовали улучшению состояния здоровья школьников. Проявились и новые проблемы – увеличение времени, которое дети проводят за компьютером, не сертифицированные компьютерные программы обучения, компьютерные варианты развивающих игр и учебников, далеко не всегда учитывающие возрастные особенности детей. К тому же – учебная нагрузка не снижается, а интенсивность дошкольного обучения увеличивается. По-прежнему за время обучения 70% функциональных расстройств переходят теперь в стойкую хроническую патологию к окончанию школы, в 4–5 раз возрастает заболеваемость органов зрения, в 3 раза – органов пищеварения, в 2 раза – число нервно-психических расстройств. Наиболее значительный прирост всех нарушений состояния здоровья отмечен в 7, 10 лет и в период от 12 до 17 лет. При этом считается, что отрицательное влияние внутришкольной среды и прежде всего перегрузок в начальной школе составляет 12%, а в старшей – 21%. Физиологическая цена школьных перегрузок хорошо известна – развитие астенических состояний, ухудшение зрения, обострение хронических заболеваний.

В так называемых школах «нового типа» – гимназиях, лицеях – нагрузки настолько высоки, что в V–IX классах достоверно чаще по сравнению с массовыми школами отмечаются клинически выраженные вегетативно-сосудистые расстройства (19,3%, в массовых – 3,8%), нейроциркуляторная дистония (10,4 и 2,9%), неврологические расстройства

(14,0 и 3,2%). До 80% учащихся этих школ имеют множественные и полисистемные нарушения состояния здоровья.

Однако до сих пор лишь в 20% школ дети получают системные знания о своем здоровье, о том, как его сберечь, детям дают представления о поведенческих рисках и практические навыки заботы о собственном здоровье. Отдельные программы, реализуемые по инициативе региональных Управлений образования, отдельных энтузиастов, создающиеся в последние годы «Школы здоровья» пока не стали массовыми. Информацию, которую получают школьники на уроках биологии, физической культуры, основ безопасности жизнедеятельности разрозненна, не систематизирована, нет эффективных методов формирования ценности здоровья и здорового образа жизни, адекватных возрастным особенностям школьников. Разработанные в Институте возрастной физиологии РАО в 1998–2000 годах образовательные программы формирования ценности здоровья и здорового образа жизни все активнее используются в образовательных учреждениях во многих регионах России, но эти программы не являются обязательными и реализуются в рамках регионального или школьного компонента образования.

Введение новых стандартов образования, предусматривающих разработку школьной программы здорового и безопасного образа жизни, возможно, изменит эту ситуацию. Однако опыта разработки комплексных программ, направленных на решение этих задач, образовательные учреждения не имеют, несмотря на то, что в последние десятилетия практически каждая школа применяет здоровьесберегающие технологии.

К числу «здоровьесберегающих» относят и образовательные программы формирования ценности здоровья (как, например, программа «Разговор о правильном питании»), и весьма сомнительные методики оздоровления и психологической разгрузки, и даже технологии, рекомендуемые для работы в медицинских учреждениях только по назначению и под контролем врача. Без должного контроля в качестве здоровьесберегающих используются тренажеры на занятиях по физической культуре, проводятся соревнования в рамках «дней здоровья» и т. п.

Проведенный нами анализ соответствия данных о состоянии здоровья детей (по опросам родителей) и данными медицинских карт школьников в 1,5 тыс. школ России показал, что школа часто не имеет реальных данных о состоянии здоровья своих учеников.

В такой ситуации бесконтрольное использование «здоровьесберегающих технологий» не только не дает желаемого эффекта, но может быть просто опасным. Интерес к методикам, рекламирующим быстрое и эффективное оздоровление, вполне понятен, но педагоги не могут и не должны ставить перед собой задачу оздоровления или «улучшения здоровья». Мы считаем это задачей медицинских работников. У образовательных учреждений есть свои, не менее важные, задачи – создание здоровьесберегающей среды и формирование культуры здоровья. Это очень сложные и комплексные задачи, решение которых возможно только в рамках системной работы. Для того чтобы объяснить необходимость комплексной и системной работы по здоровьесбережению и выделить ее направления, важно рассмотреть, какие факторы оказывают влияние на состояние здоровья детей.

Педагогам важно знать, что на состояние здоровья оказывают влияние экологические

и социокультурные условия жизни, комплекс биологических, в том числе генетических, факторов, организация медицинской помощи и др.

Существенное влияние на развитие и здоровье оказывают экологические условия. Резко отрицательная экологическая обстановка нарушает развитие и повышает заболеваемость детей и подростков и снижает потенциальные возможности образовательного процесса.

В районах, отличающихся интенсивно развитой промышленностью, уже у детей дошкольного возраста особенно часто встречаются изменения опорно-двигательного аппарата (деформации скелета, нарушения осанки, плоскостопие, дефекты грудной клетки и др.), а также заболевания пищеварительной, эндокринной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем. У детей и подростков в неблагоприятных экологических условиях нарушается не только соматическое, но и психическое здоровье: возрастает частота задержек психоречевого развития, неврозов и невротических реакций.

Специалисты считают, что комфортные условия организации учебного процесса способны снять до 20% негативных влияний, ухудшающих здоровье детей (рис. 1).



Рис. 1. Факторы, оказывающие негативное влияние на здоровье и развитие ребенка

Понятие комфортных условий учебно-воспитательного процесса, прежде всего, означает создание в школе педагогических условий, максимально эффективно обеспечивающих не только интеллектуальное, личностное и социальное развитие ребенка, но и физическое, и психическое здоровье. Фактически это те условия, которые обозначаются термином здоровьесберегающая деятельность.

Эти условия далеко не идеальны, что убедительно доказывают данные Института возрастной физиологии РАО, в соответствии с которыми в школу приходит около 20% первоклассников, имеющих нарушения психического здоровья пограничного характера, но уже к концу первого класса их число увеличивается до 40%. За 8-9 месяцев обучения существенно не меняется влияние ни гигиенических, ни социальных, ни экологических факторов, но резко ухудшается состояние психического здоровья, что свидетельствует о том негативном влиянии, которое оказывает именно школа. Причем, это – влияние всей совокупности школьных факторов: условий обучения, учебной и внеучебной нагрузки, стиля взаимодействия педагога с ребенком, ребенка со сверстниками, адекватности требований и методик обучения и т. п.

Многолетние исследования Института возрастной физиологии РАО позволили не только выявить те школьные факторы (школьные факторы риска – ШФР), которые негативно сказываются на росте, развитии и здоровье детей, но и проранжировать их по значимости и силе влияния (М. М. Безруких, 2008).

К числу ШФР относятся:

- стрессовая педагогическая тактика (или тактика педагогических воздействий);
- интенсификация учебного процесса;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- нерациональная организация учебной деятельности (в том числе физкультурно-оздоровительной работы).
- низкая функциональная грамотность педагогов и родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья.
- проблемы организации медицинского обслуживания школьников и наблюдения за состоянием здоровья.

Сила влияния ШФР определяется тем, что они действуют:

- комплексно и системно;
- длительно и непрерывно (в течение 10-11 лет, ежедневно).

Опасность влияния ШФР усиливается и тем, что их воздействие на рост, развитие и состояние здоровья детей проявляется не сразу, а накапливается в течение нескольких лет. Кроме того, микросимптоматика нарушений в состоянии физического и психического здоровья не привлекает внимание педагогов и родителей до тех пор, пока они не переходят в выраженную патологию. Школьные факторы риска и факторы семейного риска создают условия для возникновения школьных трудностей, которые, в свою очередь, приводят к нарушениям психологического развития и состояния здоровья, нарушению психического здоровья и социально-психологической адаптации (рис. 2).

Одним из источников стресса в школьной жизни является *жесткая агрессивная среда*, конфликтные ситуации с педагогами и сверстниками, конфликты между родителями и школой, при которых страдающая сторона – ребенок.

Постоянный страх очередного унижения, упреки в несостоятельности – еще один источник стресса. Результаты наших исследований свидетельствуют, что в классах с авторитарным, жестким, недоброжелательным педагогом текущая заболеваемость в 3 раза выше, а число вновь возникающих неврологических расстройств в 1,5-2 раза больше, чем в классах со спокойным, внимательным и доброжелательным педагогом (при прочих равных условиях обучения).

Однако ведущим стрессорным фактором в школе является *ограничение времени в процессе деятельности*. Именно в ситуации ограничения времени, постоянного «цейтнота» школьник живет в течение 10-11 лет школьного обучения.

Таким образом, стрессовая тактика педагогических воздействий является фактором, определяющим ухудшение состояния психического и физического здоровья школьников.

Важным по значимости фактором риска, вызывающим повышенное функциональное напряжение, утомление и переутомление, которое также может привести к нарушению здоровья детей, является *несоответствие*



Рис. 2. Школьные трудности как фактор риска нарушений здоровья

методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям учащихся. Фактически все то, что касается скоростных характеристик деятельности, и есть отражение несоответствия методики возрастным и функциональным возможностям ребенка. Ярким примером такого несоответствия может служить все еще используемая в начальной школе методика обучения безотрывному письму. Результат такого несоответствия – не только плохой почерк, неэффективное и длительное формирование навыка письма, но и чрезмерное функциональное и эмоциональное напряжение, возникающий комплекс школьных проблем, повышение тревожности, а нередко – невротоподобные и невротические расстройства.

Особенно остро проблема адекватности педагогических воздействий уровню физиологической и психологической зрелости организма школьников стоит в начале обучения (при поступлении в первый класс).

Многие широко используемые в педагогической практике инновации, новые методики и технологии обучения нуждаются в физиологической и психофизиологической экспертизе, которая до сих пор не проводится.

По данным психофизиологических и нейрофизиологических исследований Института возрастной физиологии РАО, к началу обучения в школе у подавляющего боль-

шинства современных детей 6-7 лет еще не сформированы школьно-значимые функции. От 30 до 60% детей имеют возрастную несформированность таких важнейших познавательных функций, как организация деятельности, моторное и речевое развитие, зрительное и зрительно-пространственное восприятие, интегративные функции (зрительно-моторные, слухо-моторные координации). Все эти функции являются основой формирования базисных учебных навыков – письма, чтения, счета (Физиология развития...).

Еще один фактор, приводящий к резкому ухудшению здоровья, – это интенсификация учебного процесса. Причем интенсификация идет различными путями. Первый – наиболее явный (открытый) – увеличение количества учебных часов (уроков, внеурочных занятий, факультативов и т. п.).

Увеличение учебной нагрузки неизбежно нарушает режим, ведет к резкому сокращению сна, отдыха и не проходит бесследно: у этих детей достоверно чаще отмечаются большая распространенность и выраженность нервно-психических нарушений, большая утомляемость, сопровождаемая иммунными и гормональными дисфункциями, более низкая сопротивляемость организма и другие нарушения здоровья.

Есть второй (скрытый) вариант интен-

сификации учебного процесса – реальное уменьшение количества учебных часов при сохранении или увеличении объема учебного материала. С интенсификацией учебного процесса тесно связана нерациональная организация учебного процесса. Школьники всех классов недосыпают 1,5-2,0 часа в 80-90% случаев, а сокращение ночного сна отрицательно сказывается на функциональном состоянии их организма. Средняя продолжительность прогулок на воздухе обычно составляет не более 15-30 минут.

Одним из вариантов нерациональной организации учебного процесса, нарушающим закономерности динамики работоспособности, является сокращение перемен, отсутствие часа активного отдыха после 3 урока (этот час пытаются ввести уже 20 лет), концентрация контрольных и самостоятельных работ в один день и т. п. Еще не достаточно отработаны варианты рациональной организации уроков с включением работы за компьютером и другими техническими средствами.

Еще одним фактором риска является *недостаточная грамотность педагога* в вопросах сохранения здоровья и формирования культуры здоровья. Педагог может блестяще знать свой предмет, но может не знать ребенка, его возрастные и индивидуальные особенности, его возможности. Это не вина учителя, так как система подготовки и переподготовки педагогических кадров предусматривает минимальный и явно недостаточный уровень знаний по возрастной физиологии, психофизиологии развития, позволяющих выстроить здоровьесохраняющий учебный процесс.

Возможно, идущая сейчас реформа школы, введение новых стандартов создадут условия для изменения ситуации. В комплексе перспективных мер, направленных на снижение (или исключение) влияния ШФР, на сохранение и укрепление здоровья учащихся, можно выделить четыре направления:

- научное и научно-методическое, решающее комплекс научных, теоретических и исследовательских задач, определяющих физиологические и психофизиологические основы здоровьесберегающей деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития детей, включающее перспективные инновационные направления развития;

- прикладное, решающее комплекс практических (прикладных) здоровьесберегающих задач современной школы;
- организационное, определяющее организационные формы и управленческие решения организации, контроля и оценки здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений;
- повышение квалификации работников системы образования при подготовке и переподготовке кадров, выстроенное на основе современных научных, прикладных и организационных разработок.

Библиографический список

1. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа. – М.: МГПИ, 2008. – 222 с.
2. Организация и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: Руководство для работников системы образования / под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. – М., 2005. – 584 с.: ил.
3. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2009 – 464 с.
4. Физиология развития ребенка. Руководство по возрастной физиологии. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 768 с.

Абаскалова Надежда Павловна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, Abaskalova2005@mail.ru, Новосибирск

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются общие адаптационные возможности студентов и факторы, влияющие на стрессоустойчивость будущих педагогов. Представлена сравнительная характеристика базисных копинг-стратегий студентов разных курсов.

Ключевые слова: адаптационные возможности, дистресс, копинг-стратегия, поведение студентов, здоровый образ жизни

Abaskalova Nadegda Pavlovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Dept. of Anatomy, Physiology & Safety of life at FGBOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University", Abaskalova2005@mail.ru, Novosibirsk

PROGNOSTIC ESTIMATION OF THE ADAPTIVE POSSIBILITIES OF THE STUDENTS

Abstract. In the article the total adaptive possibilities of students and the factors, which influence stress resistance of future teachers are examined. The comparative characteristic of basic coping-strategies of the students of different courses is represented.

Keywords: adaptive possibilities, distress, coping-strategy, the behavior of students, the healthy style of life

Студенчество как самостоятельная социальная группа населения всегда являлась объектом особого внимания, тем более, что сегодня ухудшение состояния здоровья современной молодежи диктует необходимость поиска механизмов приобщения ее к здоровому образу жизни.

В вузы приходят студенты с различной степенью адаптированности. Адаптация к обучению в вузе идет в плане приспособления к новой деятельности, к новой социально-психологической среде, к новой системе обучения, что может привести к напряжению адаптационных механизмов.

Важным фактором для адаптационных возможностей студентов является их стрессоустойчивость, особенно студентов-будущих педагогов, так как труд педагога является одним из наиболее напряженных в эмоциональном плане.

Результаты исследований [1; 2; 4] показали, что к негативным факторам своей профессии педагоги относят:

- отсутствие свободного времени – от 15 до 37%;
- неблагоприятные отношения в семье – от 15 до 20%;
- частые стрессовые ситуации на работе – от 65 до 95%;
- нерациональное питание – от 40 до 85%;
- снижение двигательной активности – от 12 до 37%;
- неудовлетворенность условиями труда – от 26 до 53%

Частые и чрезмерные стрессы (дистресс) приводят к развитию у педагогов спектра заболеваний: гипертония, язва желудка, артриты, инфаркты миокарда, инсульты, психические расстройства. Синдром эмоционального выгорания наблюдается у значительной части педагогов.

Обследование студентов показало [6], что у них присутствуют признаки проявления дистресса, а именно:

- раздражительность, расстройства сна,

головные боли;

- усиление чувства тревоги, особенно перед сессией;
- ощущение потери контроля над происходящим;
- апатия, утомляемость, дезорганизация деятельности;
- плохое физическое и психическое состояние;
- потребность в успокаивающих и стимулирующих препаратах

Чтобы нейтрализовать дистресс и уберечь студентов от потребления психоактивных веществ, с помощью которых они пытаются решать возникшие и не решаемые на их взгляд проблемы, необходимо в процессе диагностики здоровья студентов изучать копинг-стратегии их поведения.

Впервые термин «*копинг*» был использован Л. Мерфи в исследованиях способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисом развития [7].

С одной стороны, копинг – это процесс психосоциальной приспособляемости, которая обусловлена тремя компонентами: способностью и умением организма справляться с условиями окружающей среды; мотивацией в отношении приспособления к условиям окружающей среды; возможностью или способностью поддерживать психическое равновесие. С другой стороны, копинг определяется как когнитивное использование первичной и вторичной оценок происходящего, а копинг-стратегии – как актуальные ответы на воспринимаемую в

стрессе угрозу.

Исходя из этого, описаны основные варианты копинг-поведения:

- копинг, направленный на стимул;
- копинг, направленный на эмоциональный ответ;
- копинг, направленный на оценку.

Кроме того, выделяют многомерные профили копинг-поведения с разным характером влияния на здоровье и виды копинг-ресурсов (физические, социальные, психологические, материальные).

Результаты исследования базисных копинг-стратегий по самооценочному опроснику у студентов-будущих педагогов показал (табл. 1), что оказавшись в кризисной жизненной ситуации, у них отмечается стихийный характер и отсутствие системности в формировании копинг-поведения, недостаточное развитие копинг-ресурсов, особенно у первокурсников и юношей 4 курса. Более того, к 4-му курсу увеличивается количество студентов, выбирающих пассивные зависимые копинг-стратегии поведения. Это свидетельствует о необходимости разработки и внедрения психолого-медико-педагогических программ подготовки студентов к преодолению кризисных жизненных ситуаций.

В литературе показано [5], что на поведение человека и мотивацию достижения цели также воздействует и соматический (телесный) фактор. Эта закономерность отчетливо проявляется не только у подростков, но и студентов (табл. 2).

Таблица 1

Сравнительная характеристика базисных копинг-стратегий студентов разных курсов

Стратегии	1 курс	4 курс	Уровень значимости
Разрешение проблем	31,3 ± 0,15	24,7 ± 0,33	p ≤ 0,05
Поиск социальной поддержки	20,1 ± 0,35	28,5 ± 0,44	p ≤ 0,05
Избегание	15,9 ± 0,28	22,3 ± 0,46	p ≤ 0,05

Таблица 2

Сравнительная характеристика параметров влияния соматического фактора на поведение студентов (%)

Параметры внешности	Девушки	Юноши	P (по Фишеру)
Внешность как физический облик	63	28	≤ 0,01
Внешность как регулятор поведения	92	19	≤ 0,001
Внешность как регулятор межличностных отношений	67	21	≤ 0,01

Как можно видеть из таблицы, у девушек по всем трем параметрам данные в несколько раз выше, чем у юношей. Под внешностью юноши подразумевали конституциональные особенности (рост, вес, телосложение и т. д.), в то время как девушки отдавали предпочтение не только физическим параметрам, но и прическе, модной одежде, косметике, украшениям.

Анализ результатов по параметру «внешность как регулятор межличностных отношений» показал, что девушки (67%) более зависимы от своей внешности, в отличие от юношей (21%). Самая большая разница была выявлена по параметру «внешность как регулятор поведения». Девушки данному параметру отводят первое место, считая красивую внешность сильной стороной своей личности.

Следовательно, соматический фактор влияет на поведение личности, прежде всего – на регуляцию и желание к изменению поведения [5]. Важно не допустить негативного отношения к своему телесному «Я», чтобы доминирующая компонента не перешла в подчиненную (возникновение желания и мотивов к кардинальному изменению своей внешности). Это часто приводит к нарушению здоровья (анорексия, ожирение, различного рода зависимости и заболеваний).

Чтобы определить подходы к формированию у студентов мотивации на здоровый образ жизни, было проведено исследование по установлению взаимосвязи между такими параметрами, как соматический фактор и мотивация достижения цели. Данное исследование проводилось с помощью теста-опросника для измерения мотивации достижения (ТМД) в модификации М. Ш. Магомед-Эминова. Тест позволяет выявить обобщенные устойчивые мотивы личности: мотив стремления к успеху и мотив избегания неудач. Кроме того, применялся тест-опросник (компьютерный вариант) Кэттелла для выяснения личностных особенностей испытуемых. Расчеты проводились с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. С повышением показателя мотивации достижения влияние соматического фактора падает, с понижением данного показателя – более влиятельным на поведение становится соматический фактор ($r = -0,47$ ($p < 0,05$), $n = 40$, где n – количество рангов).

По тесту-опроснику Кэттелла студенты разделились на две группы по степени влияния соматического фактора на личность (знаки минус или плюс после индекса фактора означают интерпретацию по минимуму либо по максимуму):

- у испытуемых первой группы доминирующими оказались следующие свойства: А– (скрытность), Е– (покорность), F+ (доверчивость), Н+ (смелость), Q2+ (самостоятельность);
- у испытуемых второй группы: С+ (беспокойство о здоровье), L+ (фиксация на неудачах), О+ (боязливость), Н– (робость), Q3– (импульсивность).

Это означает, что студенты первой группы, по сравнению со второй менее подвержены влиянию соматического фактора.

Следовательно, если использовать соматический фактор как один из ведущих в мотивации достижения цели, то появится возможность более эффективно осуществлять с учетом индивидуальных особенностей и пола пропаганду здорового образа жизни, проводить серьезную диагностику состояния здоровья студентов [3] и формировать у них осознанную, добровольную мотивацию на сохранение здоровья и овладения профессиональными знаниями в этой области.

Библиографический список

1. Абаскалова Н. П. Системный подход к формированию здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-ВУЗ»: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2001. – 325с.
2. Абаскалова Н. П. Проблема сохранения и укрепления здоровья педагогов //Материалы Республиканской с международным участием научно-практической конференции «Мониторинг здоровья и физической подготовленности молодежи». – Новосибирск, 2009. – С. 6-9.
3. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Рубанович В. Б., Лебедев А. В. Программа комплексной оценки здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений. Регистрационное свидетельство № 0320801703 от 18 августа 2008 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 12930.
4. Казин Э. М. Образование и здоровье: медуико-биологические и психолого-педагогические аспекты: монография. – Кемерово, 2010. – 214 с.
5. Колесов Г. С. Исследование соматического фактора и поведения личности //Учитель: здоровье и профессиональное развитие. – Кемерово, 2001. – С. 70-73

6. Мельникова М. М. Системный подход к организации здоровьесберегающего образования в вузе: Практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – 194 с.

7. Хациева М. А. Копинг как способ преодоления кризисных жизненных ситуаций //Учитель: здоровье и профессиональное развитие. – Кемерово, 2001. – С. 56-58

Ирхин Владимир Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры Белгородского государственного исследовательского университета, Irhin@bsu.edu.ru, Белгород

Ковалева Роза Ефимовна

Аспирантка кафедры педагогики Белгородского государственного исследовательского университета, igo-kovalev@yandex.com, Белгород

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА К ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье охарактеризована модель и технологические этапы подготовки будущих учителей на основе модульного подхода к работе по сохранению, укреплению и формированию учащихся. Дано представление понятия «здоровьеориентированная профессионально-педагогическая деятельность».

Ключевые слова: здоровьеориентированная деятельность, модель, модульный подход, подготовка будущих учителей.



Irhin Vladimir Nikolaevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Dept. of Theory and Methodology of Physical Culture, Belgorod state national research university.

Kovaleva Roza Ephimovna

Postgraduate Student of the Belgorod state national research university, igo-kovalev@yandex.com, Belgorod

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF A MODULAR APPROACH TO THE HEALTH ORIENTED PEDAGOGICAL ACTIVITY: TECHNOLOGICAL ASPECT

Abstract. The model and technological stages of preparation of future teachers on the basis of a modular approach to work on preservation, strengthening and formation of pupils are characterized in the article. The representation of a “health oriented professional and pedagogical activity” concept is given.

Keywords: health oriented activity, model, modular approach, preparation of future teachers, technology.

Анализ педагогической теории и практики подготовки будущих учителей к здоровьериентированной профессионально-педагогической деятельности (ЗОППД) свидетельствует о низком уровне подготовленности студентов к сохранению, укреплению и формированию здоровья учащихся. Исследователями в основном изучаются такие проблемы, как подготовка будущих педагогов к решению различных задач ЗОППД; формирование готовности студентов к ведению ЗОЖ; развитие, воспитание и формирование культуры здоровья будущих специалистов; использование здоровьееориентированных

технологий в профессионально-педагогической деятельности и др. В то же время неразработанной остается проблема подготовки будущих учителей к ЗОППД на основе модульного подхода, который позволяет создать целостную наглядную программу и обеспечить проблемную подачу содержания материала в модуле; характеризуется адаптивностью, возможностью осуществить индивидуально-дифференцированное обучение, активизировать познавательную деятельность обучающихся. Выход и указанного противоречия видится в разработке и реализации модели и технологии, базиру-

ющейся на идеях и принципах модульного подхода: выделение из содержания обучения обособленных элементов; динамичности; действенности и оперативности знаний и их системы; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности (П. А. Юцявичене) [2].

Логика построения данной модели сопряжена со структурой рассматриваемой деятельности (по А. Н. Леонтьеву) [1] и отражает ее основные характеристики: целевые установки и ценности; содержание ЗОППД; способы ее осуществления; результат; контроль и анализ результатов. Поэтому были выделены следующие компоненты процесса подготовки будущих учителей к ЗОППД: *целевой, содержательный, операционально-деятельностный и оценочно-результативный.*

Достижение *генеральной цели* (подготовка будущих учителей к ЗОППД) предполагает осуществление следующих *ведущих целей*: (ВЦ₁): теоретическая готовность студентов к ЗОППД; *подцели* (ПЦ): формирование знаний об актуальности ЗОППД-ПЦ₁; формирование ключевых здоровьеориентированных понятий, принципов и идей в образовательном процессе – ПЦ₂; формирование знаний о способах сохранения, укрепления и формирования здоровья учащихся в образовательном процессе – ПЦ₃; формирование знаний по проектированию ЗОППД – ПЦ₄; технологическая готовность студентов к ЗОППД (ВЦ₂): ПЦ₅ – формирование аналитических компетенций в сфере ЗОППД; формирование проективных компетенций в сфере ЗОППД-ПЦ₆; формирование конструктивных компетенций в сфере ЗОППД-ПЦ₇; формирование организационно-исполнительских компетенций в сфере ЗОППД-ПЦ₈; формирование рефлексивно-оценочных компетенций в сфере ЗОППД-ПЦ₉; психологическая готовность студентов к ЗОППД (ВЦ₃): – осознание будущими учителями социальной значимости ЗОППД– ПЦ₁₀; высокая степень активности на всех этапах ЗОППД-ПЦ₁₁; интерес к ЗОППД-ПЦ₁₂; активное желание заниматься ЗОППД – ПЦ₁₃.

Содержательный компонент включает следующие модули: Модуль 1: «Научные основы ЗОПП»; Модуль 2: «Способы ЗОППД и их применение»; Модуль 3: «Первая педа-

гогическая практика с элементами ЗОППД»; Модуль 4: «Вторая педагогическая практика с элементами ЗОППД». В вышеназванных модулях отражается совокупность знаний, составляющих значимость и сущность ЗОПП, ее теоретико-методические основы и условия эффективности. Студентам важно иметь представление об актуальности, социально-педагогической значимости изучаемой проблемы; о факторах снижения здоровья школьников; о состоянии, проблемах, противоречиях и перспективах решения задачи обеспечения здоровья школьников в условиях учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений.

В соответствии с *принципом действенности и оперативности знаний и их системы* модульного подхода в обучении, мы стремились решать проблему формирования действительных знаний у студентов. Для того, чтобы успешно решать задачи ЗОППД, учитель должен обладать аналитическими, конструктивными, проективными, рефлексивно-оценочными знаниями и умениями, а также знаниями об эффективных способах организации такой деятельности.

Операциональный компонент процесса подготовки будущих учителей к ЗОППД, включает в себя технологическую последовательность ряда этапов: ориентационно-теоретический, деятельностно-практический и проектно-преобразующий этапы.

Разработанная технология была апробирована в ходе эксперимента на базе Приднестровского Государственного Университета им. Т. Г. Шевченко со студентами факультета педагогики и факультета физической культуры и спорта. В эксперименте на разных его этапах в общей сложности приняло участие 756 студентов.

Ориентационно-теоретический этап технологии (модуль 1) предполагал усвоение ключевых понятий и теоретико-методологических подходов к ЗОППД. Раскрытие этого ключевого понятия, проведенное в категориальном ряду с понятиями «здоровье», «здоровьеориентированная деятельность», «здоровьесберегающая деятельность», «здоровьеформирующая деятельность», «здоровьетворческая деятельность», позволила рассматривать данное педагогическое явление в качестве вида деятельности учителя, включающую несколько направлений, соот-

носимых с задачами-принципами по обеспечению здоровья школьников: сохранение, укрепление и формирование здоровья учащихся.

В ходе *деятельностно-практического этапа* осуществлялось формирование специальных знаний и умений ЗОППД. Студенты осваивали спецкурс «Здоровьеориентированная профессионально-педагогическая деятельность» по модульной программе подготовки. В лекционном материале раскрывались общетеоретические вопросы, на семинарских занятиях конкретизировались и углублялись теоретические вопросы, в ходе практических занятий отрабатывались варианты применения теоретических положений на практике, осуществлялся теоретический анализ практического опыта учителей в сфере ЗОППД.

В рамках *проектно-преобразующего этапа* полученные знания использовались в условиях реального образовательного процесса. Так, Модуль 3 включал валеологически направленные задания пассивного характера, полученные студентами на установочной конференции перед первой педагогической практикой. Например: проанализировать процесс учета в школе половозрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей учащихся; уточнить, по каким показателям и критериям определяется состояние здоровья и самочувствия учащихся в образовательном процессе; выяснить, применяются ли учителями здоровьесберегающие приемы, методы, технологии и средства обучения; изучить, соблюдаются ли в школе гигиенические нормы и требования при организации занятий и использовании средств обучения; создается ли рефлексивная среда для оценивания учащимися своей деятельности и достигнутых результатов и др. Этот модуль дает возможность студентам апробировать созданные проекты индивидуальных ЗОППД, реализовать идею оздоровительной работы в спортивных секциях в условиях тренерской практики.

Модуль 4 включал валеологически направленные задания, полученные студентами на вторую педагогическую практику в ходе установочной конференции. Вторая педагогическая практика включала в себя задания не только пассивного характера, но и требовала от студентов определенных

умений в применении полученных валеологических знаний на практике. Студенты должны были не только определить состояние здоровья и самочувствия школьников в образовательном процессе, но и провести анализ реальных учебных возможностей учащихся, определить оптимальный уровень трудности образовательного процесса: сложность учебного материала, характер деятельности и уровень усвоения учебного содержания для каждого ученика; разработать план мероприятий по сохранению, укреплению и формированию здоровья учащихся во внеклассном мероприятии; определить содержание образовательного процесса и выделить в нем валеологические идеи, провести отбор здоровьесберегающих приемов, методов, технологий и средств обучения, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся.

Важной задачей являлось включение практикантов в деятельность по усвоению школьниками учебного содержания с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ученика. С этой целью студентам необходимо определить затруднения школьников при усвоении учебного материала и оказание им дозированной помощи, создать в образовательном процессе ситуации успеха, организовать взаимопомощь учащихся на уроках и воспитательных мероприятиях, обеспечить достаточную двигательную активность школьников на уроке и воспитательных мероприятиях, проводить занятия с соблюдением гигиенических норм и требований; на занятиях создавать рефлексивную среду для оценивания учащимися своей деятельности и достигнутых результатов, оценивать степень продвижения учащегося в усвоении учебного материала, осмыслить ход и результат образовательного процесса.

В этом модуле презентация проекта индивидуальной ЗОППД позволяла студентам внести в систему индивидуальной ЗОППД коррективы на основе анализа полученных в ходе педагогической практики результатов и в окончательном варианте представить данную систему на итоговой конференции.

В ходе раскрытия *оценочно-результативного* компонента процесса подготовки студентов к ЗОППД мы ориентировались на следующую структуру исследуемой готов-

ности: ценностно-ориентационный (психологическая готовность), теоретико-познавательный (теоретическая готовность), операционально-процессуальный (технологическая готовность) компоненты.

Были выделены четыре уровня готовности: *недопустимый, критический, допустимый, оптимальный*. Например, на оптимальном уровне *психологическая готовность* выражается целеустремленностью будущего учителя к самовоспитанию и овладению глубокими прочными знаниями в сфере педагогики здоровья. Студент считает обеспечение здоровья школьников в образовательном процессе приоритетной задачей школы, испытывает потребность в сохранении своего здоровья и здоровья учащихся, постоянно повышает теоретические знания по вопросам ЗОППД, понимает ее социальную значимость, проявляет высокую степень активности на всех этапах ЗОППД. *Теоретическая готовность* данного уровня состоит в следующем: студент имеет высокий уровень теоретических, методических знаний по вопросам обеспечения здоровья учащихся, их половозрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей; владеет терминологией, понятиями педагогики здоровья; знает формы, методы изучения состояния здоровья и самочувствия учащихся в образовательном процессе, технологии ЗОППД; обладает знаниями по вопросам планирования ЗОППД и может привести их в действие. *Технологический компонент* готовности заключается в том, что студент на высоком уровне владеет методами изучения половозрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей учащихся, состояния их здоровья и самочувствия в образовательном процессе; умеет анализировать реальных учебных возможностей учащихся, определение оптимального уровня трудности образовательного процесса: сложности учебного материала, характера

деятельности и уровня усвоения учебного содержания для каждого ученика; навыками и умениями в реализации ЗОППД; разработать план ЗОППД и привести его в действие

Динамика сформированности готовности будущих учителей к ЗОППД показывает, что по сравнению с констатирующим экспериментом к концу формирующего этапа не осталось студентов, находящихся на недопустимом уровне, процент студентов с критическим уровнем уменьшился больше, чем на 40%, а с допустимым уровнем увеличился на 38%, с оптимальным – на 18%.

Полученные результаты позволили проследить положительную динамику по всем показателям, при этом максимального значения в 10 баллов достигли такие показатели, как «осознание здоровья как ценности» и «желание пополнять знания по проблеме организации здоровьеориентированной профессионально-педагогической деятельности». Нами была определена динамика этих показателей с точки зрения приращения средних величин как результата реализации модели и технологии подготовки. В результате проведенных расчетов было определено, что наибольшие приращения произошли по показателям «желание заниматься ЗОППД» и «понимание сущности ЗОППД».

Таким образом, полученные экспериментальные результаты подтвердили эффективность разработанной модели и технологии ее реализации, обеспечив подготовку будущих учителей на основе модульного подхода к здоровьеориентированной профессионально-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
2. *Юцявичене П. А.* Теоретические основы модульного обучения : дисс. д-ра пед. наук . – Вильнюс, 1990. – 350 с.

Зверкова Анна Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования института детства Новосибирского государственного педагогического университета, fppdzverkova@mail.ru, Новосибирск

Абаскалова Надежда Павловна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, Abaskalova2005@mail.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ «БЫТЬ ЗДОРОВЫМ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В работе рассматриваются вопросы, связанные с требованиями новых ФГОС к формированию ключевых компетенций у педагогов, в том числе и компетенции «быть здоровым». Анализируются три группы требований, позволяющие оценить максимально стандартизированную образовательную программу «Здоровье».

Ключевые слова: требования ФГОС, компетенции, стандарты, здоровьесберегающие технологии, здоровье



Zverkova Anna Yurevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Dept. of Theory and Procedure of Pre-school Formation of the Institute of Childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, fppdzverkova@mail.ru, Novosibirsk

Abaskalova Nadegda Pavlovna

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Dept. of Anatomy, Physiology & Safety of life at FGBOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University, Abaskalova2005@mail.ru, Novosibirsk

FORMATION OF KEY «TO BE HEALTHY» COMPETENCE UNDER THE CONDITIONS OF REALIZATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE NEW GENERATION

Abstract. In the work the questions, connected with the requirements of new FGOS for the formation of key competences in the teachers, including "to be healthy" competence are examined. The three groups of requirements, which make it possible to estimate a maximally standardized educational "Health" program are analyzed.

Keywords: requirement FGOS, scope, standards, health protection technologies, health

Глобальное реформирование всех ступеней российского образования предъявляет иные требования к сохранению здоровья субъектов образовательного взаимодействия. «Стандарт ориентирован не только на знаниевый, но в первую очередь на деятельностный компонент образования, что позволяет повысить *мотивацию обучения*, в наибольшей степени реализовать *способности, возможности, потребности и интересы ребенка*» [6]. Концепция

«трех «Т», представленная в новых ФГОС и повсеместно реализуемая в дошкольном, школьном и вузовском образовании, ведет за собой пересмотр применяемых технологий сохранения здоровья в образовательных учреждениях. Мы продолжаем задаваться вопросами о применении здоровьесберегающих технологий при организации образовательного взаимодействия. Как сохранить здоровье воспитателя, учителя, преподавателя в условиях глобального реформирова-

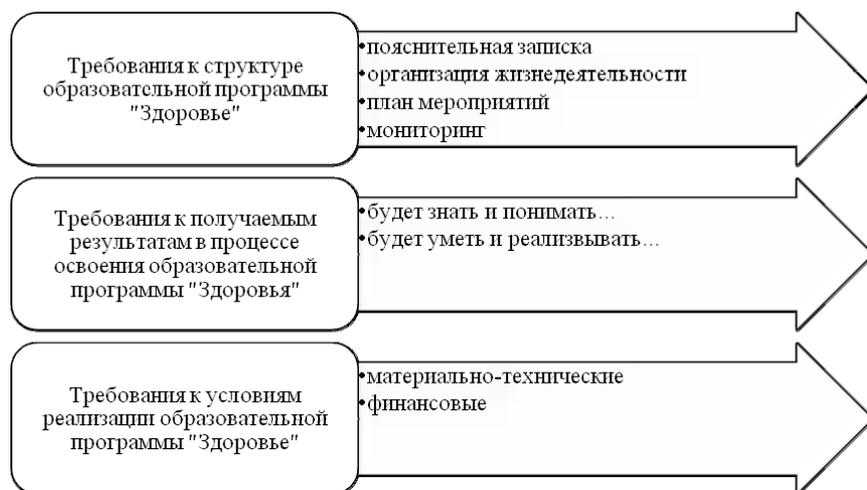


Рис. Модель реализации программы «Здоровья» в условиях реализации новых стандартов образования

ния всех ступеней образования? Как преодолеть издержки здоровья у учащегося в период отработки новых образовательных стандартов и технологий? При пересмотре образовательной парадигмы следует вернуться к исходным элементам и применить к ним теоретические знания и накопленный эмпирический опыт [2–5].

Идеей глобальной реформы выступает три группы требований, позволяющие оценить максимально стандартизированную образовательную программу «Здоровье». Стандартизации здоровьесберегающих технологий позволит с позиций системного подхода конструировать в рамках любого учреждения образовательную программу «Здоровья», укрупнив в её структуре меро-

приятия как оздоровительные, профилактические так и просветительские, научно-исследовательские, проектные.

Пересмотр с позиции концепции трех «Т» здоровьесберегающих технологий в образовательном учреждении, позволяет преодолеть сложившийся разрыв между санитарно-гигиеническим, физиолого-медицинским аспектом и психолого-педагогическим пониманием проблематики сохранения здоровья субъектов образовательного взаимодействия (см. рис.).

Используя системный подход можно вернуть формирование ключевой компетенции «быть здоровым» у участников образовательного взаимодействия на любой из ступеней образования не пренебрегая ком-

Таблица 1

Структура основной общеобразовательной программы дошкольного образования (требования к структуре ПООП ДО)

Разделы ПООП ДО	Здоровьесберегающий аспект
Пояснительная записка	Особенности контингента детей
Организация режима пребывания детей в ДОУ	Соответствие санитарно-гигиеническим требованиям
Содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей	«Здоровье», «Физическая культура», «Безопасность», интеграция с оставшимися семи областями
Содержание коррекционной работы с детьми с ОВЗ	
Планируемые результаты освоения детьми ООПДО	Интегративные качества
Система мониторинга достижений детьми планируемых результатов	Мониторинг состояния здоровья детей

Интегративные результаты основной общеобразовательной программы дошкольного образования (требования к результатам ПООП ДО)

<p>Параметр мониторинга</p> <p>Интегративное качество «Физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками»</p> <p>Антропометрические показатели (рост, вес) в норме. Владеет в соответствии с возрастом основными движениями. Проявляет интерес к участию в подвижных играх и физических упражнениях. Проявляет желание участвовать в играх с элементами соревнования, в играх-эстафетах. Пользуется физкультурным оборудованием вне занятий (в свободное время). Умеет самостоятельно выполнять доступные возрасту гигиенические процедуры. Соблюдает элементарные правила поведения во время еды, умывания.</p> <p>Имеет элементарные представления о ценности здоровья, пользе закаливания, необходимости соблюдения правил гигиены в повседневной жизни. Знает о пользе утренней зарядки, физических упражнений.</p> <p>Имеет элементарные представления о здоровом образе жизни, о зависимости здоровья от правильного питания.</p> <p>Начинает проявлять умение заботиться о своем здоровье.</p>
Интегративное качество «Любознательный, активный»
Интегративное качество «Эмоционально отзывчивый»
Интегративное качество «Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками»
Интегративное качество «Способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения»
Интегративное качество «Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту»
Интегративное качество «Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе»
Интегративное качество «Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности»

плексностью и продвигаясь к холестичному постижению индивидуального и социального здоровья [1,7].

Реформируемое с марта 2010 года дошкольное образование, понимание как первая ступень непрерывного образования россиянина, на данном этапе уже включает здоровьесберегающие технологии как аспекты в каждом из реализуемых групп требований (табл. 1).

Рассмотрев подробно одну из групп требований, можно таким же образом проработать здоровьесбережение как результат образовательной программы. Так планируемые промежуточные результаты освоения Программы «От рождения до школы» (ПООП ДО «От рождения до школы», 2012), для старшей группы дошкольников (дети от 5 до 6 лет) могут быть сформулированы на конец года следующим образом (табл. 2).

Одно интегративное качество, такое как «Овладевший необходимыми умениями и навыками» отражающее процесс освоения десяти образовательных областей, конкретизирован в программе следующим образом, через сформированные умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности [3].

Реализация здоровьесберегающих технологий в образовательных системах по завершении перехода на новые стандарты становится обязательной частью качественной образовательной услуги.

Третья группа требований для дошкольного образования сформулирована в приказе № 2151 от 20 июля 2011 г. В документе представлено семь групп требований, каждое из которых может быть соотнесено с проблемами сохранения здоровья субъектов образовательного взаимодействия.

Применение концепции трех групп тре-

Параметры мониторинга по образовательной области

Параметр мониторинга
<p><i>Образовательная область «Здоровье»</i></p> <p>Соблюдает элементарные правила гигиены (по мере необходимости моет руки с мылом, пользуется расческой, носовым платком, прикрывает рот при кашле).</p> <p>Обращается за помощью к взрослым при заболевании, травме. Соблюдает элементарные правила приема пищи (правильно пользуется столовыми приборами, салфеткой, полощет рот после еды).</p>
<p><i>Образовательная область «Физическая культура»</i></p> <p>Принимает правильное исходное положение при метании; может метать предметы разными способами правой и левой рукой; отбивает мяч о землю, пол не менее 5 раз подряд.</p> <p>Может ловить мяч кистями рук с расстояния до 1,5 м.</p> <p>Умеет строиться в колонну по одному, парами, в круг, шеренгу.</p> <p>Может скользить самостоятельно по ледяным дорожкам (длина 5 м).</p> <p>Ходит на лыжах скользящим шагом на расстояние до 500 м, выполняет поворот переступанием, поднимается на горку.</p> <p>Ориентируется в пространстве, находит левую и правую стороны.</p> <p>Выполняет упражнения, демонстрируя выразительность, грациозность, пластичность движений.</p>
<p><i>Образовательная область «Безопасность»</i></p> <p>Соблюдает элементарные правила поведения в детском саду.</p> <p>Соблюдает элементарные правила поведения на улице и в транспорте, элементарные правила дорожного движения.</p> <p>Различает и называет специальные виды транспорта («Скорая помощь», «Пожарная», «Милиция»), объясняет их назначение.</p> <p>Понимает значения сигналов светофора. Узнает и называет дорожные знаки «Пешеходный переход», «Дети».</p> <p>Различает проезжую часть, тротуар, подземный пешеходный переход, пешеходный переход «Зебра».</p> <p>Знает и соблюдает элементарные правила поведения в природе (способы безопасного взаимодействия с растениями и животными, бережного отношения к окружающей природе).</p>

бований к реализации образовательных программ начальной, основной и высшей школы диктует необходимость выделения здоровьесберегающего компонента. Переход к единым, повсеместным требованиям по организации образования всех субъектов приводит к повсеместному поиску новых педагогических решений, ориентированных на сохранение и укрепление здоровья и освоения ключевой компетенции «быть здоровым».

В настоящее время, когда федеральные государственные требования к большинству ступеней образования утверждены, а программы «Здоровья», как и весь массив здоровьесберегающих технологий еще пребывает в контексте устаревших образовательных норм, необходимо определить стратегию формирования здоровья субъектов образовательного взаимодействия. Подготовка бакалавров и магистров тоже претерпевает обновление, так как требуется организовать освоение навыков ведения здоровья не только как общекультурной компетенции, но и

как части профессиональной компетенции. Проблема повышения квалификации работающих педагогов и совершенствование профессиональных навыков специалистов, пришедших в образование из других областей, стоит как никогда остро. Отсутствие должной проработанности реформ усиливает разделение детских садов и школ, приводит к появлению образовательных холдингов, способных выдержать конкуренцию за качественное оказание образовательной услуги.

Библиографический список

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Электронный журнал Эйдос. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
2. Методические рекомендации «О разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования» опубликованные Министерством образования и науки Российской Федерации от 21 октября 2010г. № 03–248

3. Письмо Департамента общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.07.2010 № 03-13 «О примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования»
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 зарегистрирован в Минюсте России 8 февраля 2010г., регистрационный № 16299.
5. Приказ Министерства образования, науки и инновационной политики Новосибирской области (Минобрнауки Новосибирской области) от 03. 02. 2011 № 184
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Сайт «Федеральный государственный образовательный стандарт» – <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
7. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] //Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

Казин Эдуард Михайлович

Доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой физиологии человека и животных и валеологии Кемеровского государственного университета, заслуженный деятель науки, valeol@kemsu.ru, Кемерово

Федоров Александр Иванович

Доктор биологических наук, директор ГУО Кемеровский областной психолого-валеологический центр, orvc@mail.ru, Кемерово

Айзман Роман Иделевич

Доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», roman.aizman@mail.ru, Новосибирск

Касаткина Наталья Эмильевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, заслуженный работник высшей школы РФ, kasatkina@kemtgu.ru, Кемерово

Семенкова Татьяна Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе Кемеровского государственного университета, tkacheva10@yandex.ru, Кемерово

Тарасова Ольга Леонидовна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии человека и животных и валеологии Кемеровского государственного университета, tol_66@mail.ru, Кемерово

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЗДОРОВЬЮ КАК БАЗОВОЙ АДАПТИВНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ

Аннотация. В предлагаемой статье на основании литературных данных и результатов собственных исследований проанализированы причинно-следственные связи между социально-биологическими, психофизиологическими подходами к проблеме здоровья, что позволяет рассматривать здоровье с междисциплинарных позиций, как базовую адаптивную и социальную ценность. Подчеркивается, что проблема приспособительных возможностей организма, личностного развития, сохранения и укрепления здоровья субъектов воспитательно-образовательного процесса должна решаться на основе реализации системно-деятельностного и онтогенетического принципов.

Ключевые слова: индивидуальное развитие, адаптация, дезадаптация, познавательные-развивающие педагогические технологии оздоровительной направленности, здоровьесберегающие технологии, адаптивно-развивающая образовательная среда, здоровьесберегающие компетенции педагога.

Kazin Eduard Mikhaylovich

Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of the Dept. of Physiology of man and animals and valeology of Kemerovo State University, Honoured member of science of Russian Federation, valeol@kemsu.ru, Kemerovo

Fedorov Alexander Ivanovich

Doctor of Biological sciences, Director of GUO Kemerovo provincial psychologo-valeologic center, orvc@mail.ru, Kemerovo

Aizman Roman Idelevich

Head of the Dept. of Anatomy, Physiology & Safety of life at FGBOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University", Doctor of Biological sciences, Professor, Honoured member of science of Russian Federation, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk

Kasatkina Nataya Emilevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, manager of the intercollegiate department of general and higher educational pedagogy of Kemerovo State University, honored worker of higher school of Russian Federation, kasatkina@kemgu.ru, Kemerovo

Semenkova Tatyana Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for teaching work of Kemerovo State University, tkacheva10@yandex.ru, Kemerovo

Tarasova Ol'ga Leonidovna

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Dept. of Physiology of man and animals and valeology at the Kemerovo State University, tol_66@mail.ru, Kemerovo

SOCO-PEDAGOGICAL APPROACHES TO HEALTH AS A BASIC ADAPTIVE AND SOCIAL VALUE

Abstract. In this article, based on published data and the results of our study the cause-effect relationship between the socio-biological, psycho physiological approaches to health problems that can be considered as multi-disciplinary health positions and the basic adaptive and social value are analyzed. The problem of the adaptive capacity of the organism, personal development, preservation and promotion of health of subjects of the educational process should be solved only on the basis of the implementation of system-activity and ontogenetic principles.

Keywords: individual development, adaptation, disadaptation, cognitive-developing pedagogical technologies of health orientation, health saving technologies, adaptive-developing educational environment, a health-competence of the teacher.

Теоретические и экспериментальные материалы, представленные в учебно-методическом комплексе свидетельствуют о том, что проблема сохранения и укрепления здоровья субъектов воспитательно-образовательного процесса должна решаться с учетом анализа как медико-биологических, так и психолого-педагогических подходов, фундаментальных и прикладных аспектов социально-биологической и психолого-физиологической адаптации обусловленной фило- и онтогенетическими механизмами [14; 17; 20].

Многомерность индивидуального здоровья определяется различными системами, участвующими в поддержании его конкретного состояния, уровня, которые сами по себе являются ценностями, интегрально отражающими какую-либо сторону здоровья. Они связаны между собой, подчинены и могут быть выражены количественно и качественно.

По мнению А. Г. Щедриной [20; 21], целесообразно выделять пять таких качеств: *уровень и гармоничность физического развития; резервные возможности основных физиологических систем (связанных с возрастными и фенотипическими особенностями организма); уровень иммунной защиты и неспецифической резистентности организма; наличие (или отсутствие) хро-*

нического заболевания, дефекта развития; уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

Переход от здоровья к болезни можно рассматривать, как *процесс постепенного снижения способности организма приспосабливаться к изменениям социальной и производственной среды, окружающих условий, что в итоге ведет к снижению общественных, социальных и трудовых функций.*

С позиций медико-физиологической науки понятие «здоровье» следует трактовать как *способность организма адаптироваться к условиям внешней среды, а «болезнь» – как результат срыва адаптации* [5; 6; 7; 9; 12]. Увеличение резервных возможностей организма базируется на согласованности в интересах целостного организма реакций отдельных органов и систем, и мобилизация физиологических резервов является реакцией высокой биологической значимости. В свою очередь *резервные возможности и степень их компенсированности зависят от состояния механизмов регуляции, их совершенства, что имеет значение в процессах адаптации в бытовых, экологических и производственных условиях* [14].

Любой процесс взаимодействия человека со средой следует изучать с трех позиций: *физиологической, индивидуально-психологи-*

ческой и социально-психологической, которые настолько тесно переплетаются между собой, что попытка рассмотреть только одну сторону, одну позицию может привести к ошибочным заключениям, и тогда будет необходим дополнительный анализ возможного влияния других, свойственных только человеку особенностей.

В настоящее время значительное внимание уделяется вопросам *социальной адаптации*, необходимости приспособления производственных и бытовых условий к потребностям организма и незаслуженно меньшее – *роли индивидуальных приспособительных возможностей организма* человека в повышении своей жизнеспособности, биологической надежности.

Психо-эмоциональная напряженность на фоне снижения двигательной активности и нерационального питания в сочетании с вредными привычками усилила дисбаланс во взаимоотношениях человека с природой. Урбанизация, рост темпа жизни, интенсификация психической деятельности в результате «информационного взрыва», увеличение эмоциональных нагрузок, монотонность, социальная изоляция, неумение регулировать напряжение и расслабление организма поднимают вопрос о восстановлении связей человека с природой. Загрязнение окружающей среды (воздуха, воды, пищи) требует от организма постоянных усилий по приспособлению к повреждающим воздействиям. Социально-бытовая обстановка в нашей стране создает длительный, постоянный психо-эмоциональный стресс у подавляющего большинства людей. Всё это отражается на состоянии здоровья населения: ведет к росту заболеваемости, к снижению приспособляемости человека к окружающим условиям и в конечном итоге – к снижению выживаемости человека как биологического вида [2].

Четверть века назад А. П. Авцын [1] предложил термин «цена адаптации», который, по существу, отражает результат взаимодействия организма с окружающей средой с точки зрения теории адаптации. Если «цена адаптации» слишком высока и превышает функциональные резервы организма, то возникает дезадаптация, или срыв адаптации, или, по представлениям традиционной медицины, болезнь.

Невозможно объяснить понижение уровня здоровья, истощение ресурсов организма на основании изучения только физиологических механизмов. Опираясь на фундаментальные и практические исследования П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, Н. П. Бехтерева, Г. И. Косицкого, М. Н. Ливановой, Е. Н. Соколова, К. В. Судакова и их учеников, можно утверждать, что «*физиологические механизмы управляются психическими и социальными факторами и функционируют под их сильным воздействием*».

Отсюда необходимо сформулировать суть интегрального социально-биологического подхода к здоровью: «*здоровым может быть признан лишь тот человек, который гармонично включен в свое социальное окружение, адекватно действует и полностью реализуется в нем в соответствии со своими возрастными индивидуально-типологическими (психофизиологическими, биологическими) особенностями*».

В этой связи особенно актуальной является биологическая теория стресса Г. Селье, согласно которой различные факторы (стрессоры) запускают одинаковую, в сущности, биологическую реакцию, назначение которой состоит в актуализации приспособительной способности организма.

Стресс иногда перерастает в дистресс, т. е. в страдание и болезнь; в то же время сильный, здоровый и успешно адаптированный человек может обрести в стрессе «аромат и вкус жизни»: *все определяется степенью стрессоустойчивости организма личности, способностью его переносить стресс без необратимых потерь*.

Система массового образования является одним из механизмов здоровьесотворения ребенка и в целом человечества, ибо почти каждый человек связан с ней всю свою жизнь: когда учится сам, когда учатся его дети и когда учатся его внуки; и в связи с этим здоровье есть *результат воспитания, а не только лечения, и основным средством научения здоровому образу жизни является образовательная деятельность*.

Одна из главных задач современных образовательных учреждений различных типов, видов и уровней – помочь детям, подросткам, учащейся молодежи осознать ценность здоровья и значение здорового образа жизни (ЗОЖ) для современного че-

ловека, сформировать ответственное отношение к собственному здоровью. Для этого учащиеся должны осознать и, главное, принять для себя основные принципы ЗОЖ, а это возможно только в результате целенаправленной совместной работы педагогов, родителей и обучающихся.

Работы последних лет свидетельствуют, что большей частью эти исследования ориентированы на традиционные методы оздоровления, а также ведения здорового образа жизни и лишь некоторые исследователи (Р. И. Айзман, Н. П. Абаскалова, Н. М. Амосов, И. И. Брехман, Э. Н. Вайнер, В. И. Казаренков, В. В. Колбанов, А. З. Рахимов, Л. Г. Тагарникова, Л. Ф. Тихомирова и др.) рассматривают отдельные стороны здоровьеориентированного учебно-воспитательного процесса, а именно: саморегуляцию и адаптацию к педагогическим условиям, диагностику уровня здоровья, валеологическую готовность учителя, методы здоровьесозидающего воспитания и др.

Современные исследования указывают на то, что традиционный образовательный процесс оказывает негативное влияние на состояние здоровья детей: около 25-30 % детей, приходящих в 1-е классы имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. За период обучения в школе число здоровых детей уменьшается в 4 раза; к окончанию школы у трети выпускников наблюдаются нарушения сердечно-сосудистой системы, число страдающих близорукостью увеличивается с 3 % до 30 %, нервно-психическими расстройствами – с 15 % до 40 %, гастроэнтерологическими заболеваниями – в 3,8 раза; число детей, состоящих на диспансерном учете в некоторых школах достигает 50 % [9; 10; 18; 19].

По данным Института возрастной физиологии РАО, влияние внутришкольной среды на здоровье учащегося составляет 21 % (при этом учитывается преимущественно роль только установленных санитарно-гигиенических условий обучения) (М. М. Безруких).

Увеличение распространенности среди школьников курения, употребления алкоголя и наркотиков свидетельствует о низком уровне валеологических знаний, а также о неэффективности существующих форм и методов здоровьесберегающего воспитания детей и подростков не только в организованных

коллективах, но и в семье. Установлено, что в благополучных семьях нервно-психические расстройства у детей встречаются в 3 раза реже, чем в неблагополучных, выраженные заболевания органов пищеварения – в 2,5 раза; количество часто болеющих детей различается в 6 раз.

Среди причинно-следственных факторов, негативно влияющих на здоровье учащихся, следует выделить: *интенсификацию учебного процесса, стрессовые последствия авторитарной педагогики (она существует наряду с педагогикой сотрудничества); несоответствие программ и технологий обучения функциональным и возрастным особенностям обучающихся; неадекватность существующей системы физического воспитания требованиям, необходимым для гармоничного развития личности; недостаточная подготовка родителей и педагогов в вопросах культуры здоровья, отсутствие интегративного подхода к данной проблеме в образовательных учреждениях различного типа и вида.*

Одна из главных причин ухудшения показателей здоровья обучающихся – *нарушение адаптивных возможностей организма* в отношении динамичной, а порой и агрессивной образовательной среды.

Анализ различных теоретических и прикладных аспектов здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений позволяет прийти к выводу о том, что *«основой социально-психологической, базовой психической и физиологической дезадаптации субъектов воспитательно-образовательного процесса является» существенное уменьшение уровня стрессоустойчивости личности на фоне развития выраженного хронического напряжения ведущих регуляторных систем организма»* [15].

В связи с этим одной из приоритетной задач нового этапа реформы системы образования должно стать *сохранение и укрепление здоровья учащихся, формирование у них ценностей здоровья и здорового образа жизни.*

Бесспорным показателем успешности социально-педагогической адаптации обучающихся является достижение возможности выполнения задач деятельности с учетом их оптимальной социально-психологической и психофизиологической «стоимости».

По степени влияния на показатели здоровья, адаптации и развития учащихся выявляются наиболее значимые здоровьесберегающие образовательные технологии, которые подразделяются на три группы:

– *организационно-педагогические*, определяющие структуру учебного процесса, частично регламентированную в СанПиНах, способствующую предотвращению переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний;

– *психолого-педагогические*, связанные с непосредственной работой учителя на уроке, а также с психолого-педагогическим сопровождением всех элементов образовательного процесса;

– *учебно-воспитательные*, включающие программы по обучению заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся, направленные на мотивацию к ведению здорового образа жизни, предупреждение вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со школьниками после уроков, просвещение их родителей.

Теоретический и организационно-практический опыт, накопленный в Кузбассе и ряде других регионов РФ, позволяет говорить о необходимости формирования *адаптивно-развивающей образовательной среды*, которую можно определить как *совокупность организационно-педагогических условий и психолого-физиологических факторов, способствующих реализации приспособительных возможностей индивидуума, сохранению и укреплению психологического и физического здоровья обучающихся, социальной самоидентификации, индивидуальному развитию личности*. Представленные в настоящем учебно-методическом комплексе материалы подтверждают тесную связь *здоровьесберегающих типов поведения педагога и возможности создания адаптивно-развивающей образовательной среды*. Здоровье педагога и его здоровьесберегающая деятельность являются абсолютной социальной ценностью, поскольку характеризуют не только состояние людей определенной профессиональной группы, но и являются необходимым условием воспитания здорового поколения.

Формирование здоровьесберегающего образовательного пространства возможно

только при условии *широкой интеграции учреждений базового и дополнительного образования, кооперации специалистов различного профиля, целенаправленной социальной политики административно-управленческих структур*.

Одной из наиболее актуальных задач педагогической науки и управленческих структур в системе образования является разработка и внедрение *познавательных педагогических технологий оздоровительной направленности* на основе интеграции трех ключевых направлений: педагогического, физиологического и психологического. Каждое из них содержит инвариантную часть – технологию работы педагога, психолога, медицинского работника, физиолога в образовательном учреждении – и вариативную часть, которая позволяет каждому дошкольному образовательному учреждению, школе, вузу иметь свой стиль, «лицо», собственные методы работы.

Организация здоровьесберегающей деятельности в системе образования в качестве обязательного условия должна включать *комплексный социально-педагогический и психолого-физиологический мониторинг показателей здоровья, адаптации индивидуального развития, для прогнозирования вероятных изменений состояния здоровья детей дошкольного возраста, учащейся молодежи, проведения соответствующих психолого-педагогических коррекционных и реабилитационных мероприятий, обеспечения успешной учебной деятельности при ее минимальной «физиологической стоимости»*.

Создание системы социально-педагогического, психологического и медико-физиологического мониторинга здоровьесберегающей образовательных учреждений должна способствовать формированию образовательной среды, позволяющей осуществлять учебный процесс *на основе адаптивно-развивающего и личностно-ориентированного воспитания и обучения*.

Разработанная нами [4; 13; 14; 15] методика комплексного мониторинга показателей индивидуального здоровья и адаптации субъектов образовательного процесса позволяет оценить следующие разделы: *социальное здоровье, психологическое здоровье, соматическое здоровье индивида, психолого-педагогическое и физиологиче-*

ское сопровождение образовательного процесса, которые суммарно обеспечиваются специализированными органами здравоохранения, врачом-педиатром, врачом-неврологом, психологом, физиологом, педагогом-валеологом, учителем физической культуры, социальным педагогом.

Совокупность педагогических и психолого-физиологических подходов при проведении мониторинга является научно-методической основой для разработки эффективных критериев, показателей и индикаторов процессов адаптации и развития личности, сохранения и укрепления здоровья индивида с учетом возрастных и типологических особенностей организма в различных образовательных учреждениях.

Система критериев и показателей оценки степени сформированности адаптивно-развивающей образовательной среды и включающей *мотивационную, когнитивную, эмоциональную, инструментально-деятельностную адаптивно-ресурсные компоненты* дает возможность суммарно определить оценить психолого-физиологическую структуру индивида.

Реализация задач мониторинга невозможна без создания специализированной структуры, на базе которой с помощью современных программно-технических средств осуществляется унификация и стандартизация информационно-ресурсного обеспечения здоровьесберегающей деятельности в системе образования. В качестве такой структуры могут выступать оправдавшие себя центры здоровья как учреждения дополнительного образования, создаваемые в течение ряда лет при вузах, школах в отдельных регионах страны (гг. Санкт-Петербург, Москва, Ростов-на-Дону, Самара, Нижний Новгород, Барнаул, Томск, Кемеровская область и т. д.).

Апробированная в Кузбассе модель центра здоровья и развития позволила выявить ряд фундаментальных особенностей формирования приспособительных реакций к социально-экологическим и педагогическим условиям у детей, учащейся молодежи.

Показано, что алгоритм оценки функционального состояния, показателей адаптации и развития детей, подростков, учащейся молодежи определяется, с *одной стороны, спецификой воздействия социально-экологи-*

ческих и педагогических условий, а с другой – особенностями психолого-вегетативного и гормонального реагирования в чувствительные периоды индивидуального развития.

Создание инфраструктуры центров содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников оказывает существенное влияние на разработку и повышение эффективности здоровьесберегающих технологий, направленных на сохранение и укрепление здоровья субъектов воспитательно-образовательного процесса, включая формирование устойчивой мотивации к ЗОЖ, диагностику показателей психического и физического здоровья, выявление и устранение факторов риска с целью сохранения и увеличения резервов здоровья, решение проблемы социальной и биологической адаптации детей, учащейся молодежи к учебной и профессиональной деятельности.

Анализ различных методологических и организационных подходов к проблеме здоровьесберегающей и здоровьесозидающей деятельности в системе образования позволяет прийти к выводу, что наиболее существенными, деятельностными и ресурсными компонентами, необходимыми для организации воспитательно-образовательного процесса являются: достаточно высокий уровень профессиональной здоровьесберегающей компетенции педагогов; развитие системы непрерывного физического воспитания; валеологическое образование, ориентированное на создание позитивного отношения к здоровью; профилактика адаптивных и девиантных форм поведения; социально-педагогическое и психофизиологическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся.

Библиографический список

1. *Авцын А. П.* Адаптация и дизадаптация с позиций патологии // Клиническая медицина. 1974. – Т. 52. – С. 3-15.
2. *Агаджанян Н. А.* Учение о здоровье и проблемы адаптации. – М.: Ставрополь, 2000. – 203 с.
3. *Айзман Р. И.* Здоровье населения России: медико-социальные и психологические аспекты его формирования. – Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 1996. – 28 с.
4. *Айзман Р. И., Рубанович В. Б., Суботялов М. А.* Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учебное пособие. – Сибирское университетское издательство, 2010 г. – 148 с.

5. *Апанасенко Г. Л.* Медицинская валеология. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 248 с.
6. *Апанасенко Г. Л.* Индивидуальное здоровье: теория и практика // Валеология. – Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И. А. Аршавский. – М.: Наука, 1982. – 270 с.
7. *Баевский Р. М., Берсенева А. П.* Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. – М.: Наука, 1997. – 234 с.
8. *Безматерных Л. Э., Куликов В. П.* Диагностическая эффективность методов количественной оценки индивидуального здоровья // Физиология человека. – 1998. – № 2. – С. 5–10.
9. *Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А.* Психофизиология ребенка. – М., Наука, 2004. – 145 с.
10. *Безруких М. М.* Методика комплексной оценки и организация системной работы по сохранению и укреплению здоровья школьников: методические рекомендации – М.: Издат. дом «Новый учебник», 2003. – 201 с.
11. *Брехман И. И.* Валеология – наука о здоровье. – М., Наука, 1990. – 208 с.
12. *Вайнер Э. Н.* Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования // Валеология. 2004. – № 1. – С. 21–26.
13. *Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика.* Кемерово, 2011. – 352 с.
14. *Казин Э. М., Блинова Н. Г., Литвинова Н. А.* Основы индивидуального здоровья человека. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 188 с.
15. *Казин Э. М.* Образование и здоровье: медико-биологические и психолого-педагогические аспекты. Кемерово, 2012. – 215 с.
16. *Казин Э. М. и др.,* Онтогенез, адаптация, здоровье, образование: уч. метод. комплекс. – Кемерово, 2011 (3 тома).
17. *Колбанов В. В.* Валеология. – СПб., ДЕАН, 1998. – 232 с.
18. *Кучма В. Р.* Гигиена детей и подростков. – М.: Медицина, 2001. – 387 с.
19. *Смирнов Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005. – 448 с.
20. *Щедрина А. Г.* Онтогенез и теория здоровья. – Новосибирск: Наука, 1989. – 136 с.
21. *Щедрина А. Г.* Педология – наука о детстве как фундаментальная основа валеологии и педагогики. – Новосибирск, Наука, 1996. – 43 с.

Маджуга Анатолий Геннадьевич

Доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, mag-d@rambler.ru, Стерлитамак

Хакутдинова Светлана Радиковна

Ассистент кафедры психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, svetlanochka102@mail.ru, Стерлитамак

Брунько Ольга Николаевна

Ассистент кафедры психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, meleuzbrunco@yandex.ru, Стерлитамак

**ВАЛЕОАКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ**

Аннотация. В статье рассмотрены отдельные аспекты стратегий здоровьесозидания субъектов образовательного процесса в вузе, основанных на взаимосвязи семи валеоакмеологических пространств, сущность валеоакмеологического подхода. Особое внимание уделено характеристике валеоакмеологических пространств, сформированность которых свидетельствует об уровне развития здоровья личности. В статье приведены определения понятий «здоровье» и «здоровьесберегающая образовательная среда», «здоровьесозидающая образовательная среда», базирующихся на разработанной и научно обоснованной автором концепции здоровьесозидающего образования.

Ключевые слова: феномен «акме», самореализация человека, конструктивно-творческая доминанта, валеоакмеологический подход, валеоакмеологическое пространство, здоровье, здоровьесберегающая образовательная среда, здоровьесозидающая образовательная среда, развитие здоровья личности.

Madzhuga Anatoliy Gennad'evich

Doctor of Psychological sciences, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Psychology at Sterlitamaksky branch of the Bashkir state university, mag-d@rambler.ru, Sterlitamak

Khakutdinova Svetlana Radikovna

Assistant of the Department of Psychology at Sterlitamaksky branch of the Bashkir state university, svetlanochka102@mail.ru, Sterlitamak

Brun'ko Olga Nickolaevna

Assistant of the Department of Psychology at Sterlitamaksky branch of the Bashkir state university, meleuzbrunco@yandex.ru, Sterlitamak

**VALEOACMEOLOGICAL MODEL OF HEALTH DEVELOPMENT
OF THE PERSONALITY**

Abstract. In the given article some separate aspects of strategy health salving subjects of educational process at higher school, based on interrelation of six valeoacmeological spaces are considered. A special attention is given to the characteristic of valeoacmeological spaces, which testifies to a level of health development of the person. The definitions of "health" and «health-educational environment» concepts based on the concept developed and scientifically proved by the author health creative formation are resulted.

Keywords: a phenomenon «acme», self-realization of the person, constructive-creative dominant, valeoacmeological approach, valeoacmeological space, health, health-saving environment, development of health of the person.

Здоровье и качество жизни признаны основополагающими ценностями системы образования во всем мире и у нас в стране, что нашло свое отражение в Болонской декларации, Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года, Национальной доктрине развития образования РФ до 2025 года и в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в которой указаны важные задачи школы: обеспечение индивидуального подхода, минимизирующего риски для здоровья в процессе обучения; создание комфортных условий обучения; создание мотивации и условий для здорового образа жизни.

Многообразие взглядов на здоровье, разное понимание его сущности и безуспешность попыток выработать единое, согласованное мнение о нем в значительной степени объясняется тем, что здоровье в современном его осмыслении действительно представляет собой сложное явление, характеристики которого трудно выразить однозначно. Вопрос о социально значимых составляющих здоровья населения относится к числу наиболее сложных. Он имеет прямое отношение к ключевым аспектам жизни людей, условиям труда и их образу жизни.

В этой связи, утверждается главный принцип здоровья: не только иметь крепкое здоровье, но и быть способным реализовать свою человеческую миссию, для чего необходимо быть здоровым и телом, и духом. С этих теоретико-методологических позиций сегодня в понятие «здоровье» следует включать конкретные формы поведения, его цели, мотивы, которые позволяют улучшать качество нашей жизни, достигать высокой степени самореализации самого человека. И именно поэтому особое значение приобретает акмеологическая составляющая развития и осуществления здоровья.

Здоровье давно уже перестало восприниматься на уровне отсутствия болезни, а приобретает более глубокий смысл в контексте решения современных задач общества и, прежде всего, повышения роста-развития человека, его физических возможностей, духовного потенциала и т. д.

Признанные отечественные специалисты в области психологии развития и акмеологии уделяют серьезное внимание состоянию здо-

ровья человека, от которого, безусловно, зависит формирование гармоничной личности и достижение ею «акме», т. е. вершины своего развития. Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, А. А. Деркач, Л. А. Рудкевич исследовали феноменологию, закономерности и механизмы достижения человеком «акме» – вершины в своем развитии, как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. А. А. Бодалёв с соавторами, отталкиваясь от понимания «акме», ставит проблему измерения и стимулирования «достижительных» устремлений личности, общества и более глубокого рассмотрения соотношения понятия «акме» с другими категориями, такими как «смысл жизни», «счастье», «справедливость», «самоактуализация»[5]. В данном контексте феномен здоровья приобретает новые характеристики и смыслы.

Изучение закономерностей развития человека убеждает, что на ступени зрелости, и особенно при достижении им наиболее высокого уровня, проявляемого в деятельности, на это состояние зрелости «работает» вся предшествующая его жизнь, его актуальная конструктивно-творческая доминанта. В таком понимании «акме» предстает, как интегральная формула здоровья, самопознания, самоопределения и творческого самоутверждения человека. Необходимо отметить, что *валеоакмеологический подход* в решении сложных проблем, связанных с созданием здоровьесберегающей и здоровьесозидающей образовательной среды, основывается на этих положениях.

Валеоакмеологический подход, представляет собой интегративный научный подход, устанавливающий соотношение между феноменами «акме» и «здоровье» и постулирующий необходимость рассмотрения целостного здоровья как динамического процесса, направленного на осознание необходимости самосовершенствования и саморазвития человека в аспекте целостного здоровья как главной детерминанты его успешности в профессиональной деятельности и личностного роста, а также показывающий взаимосвязь между профессиональным самосознанием и аутокомпетенциями в отношении своего здоровья и формирование на этой основе стратегий жизни и деятельности, направленных не только на сохранение, укрепление здоровья, но и его приращение,

т. е. созидательную активность в отношении своего здоровья [3].

Формирование *отношения* людей к собственному здоровью может быть рассмотрено как комплекс мотивационных средств, определяющих отношение к работе, перспективе профессионального роста, материальной обеспеченности, резервам, характеру и направленности взаимодействия в системе «организм – среда – поведение».

Для понимания *отношения* индивида к здоровью необходимо учитывать, что переживание чувства здоровья связано не только с отсутствием болезни и инвалидности, но и с наличием полноценного гармонически развитого физического, психического и нравственного состояния человека, которое позволяет личности оптимально, без всяких ограничений осуществлять общественную и, прежде всего, трудовую деятельность [10].

Отношение к здоровью – это внутренний механизм развития здоровья, в основе которого лежит высокая субъективная значимость здоровья и его осознание как предпосылки реализации своих жизненных задач [6].

Развитие здоровья рассматривается нами через отношение к здоровью, т. е. через его внутренний механизм. Охарактеризовать отношение к здоровью, на наш взгляд, можно в семи *валеоакмеологических пространствах*:

- *Ценностно-мотивационное пространство* – определяет место здоровья в индивидуальной иерархии ценностей человека, особенности мотивации здорового образа жизни.

- *Рефлексивно-оценочное пространство* – характеризует особенности осознания и оценки субъектом своих внутренних психических актов и состояний, связанных со здоровьем. Оно включает способность: отражать, оценивать свое состояние, обращать сознание внутрь себя, размышлять над своим физическим и психическим состоянием.

- *Эмоционально-чувственное пространство* – отражает эмоции и чувства человека, связанные с состоянием его здоровья, а также особенности эмоционального состояния, обусловленные ухудшением физического или психического самочувствия человека.

- *Когнитивное пространство* – отражает особенности познавательных процессов личности относительно своего состояния здоровья.

- *Поведенческое пространство* – характеризует особенности проявления действенного начала по отношению человека к своему здоровью, освоение им здоровьесберегающих технологий и создание здоровьесберегающего и здоровьесозидающего образовательного пространства.

- *Этнофункциональное пространство* – характеризует целостное здоровье человека с позиции этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков, наличие которых определяет либо этнофункциональную рассогласованность, либо этнофункциональную согласованность в деятельности важнейших систем жизнеобеспечения и личностных проявлений, связанных с конкретными этнически предопределенными убеждениями в отношении болезни и здоровья, а также форм его сбережения [9].

- *Энергоинформационное пространство* – характеризует целостное здоровье человека с позиций выраженности энергии самости и биоэнергоинформационного контроля деятельности ведущих адаптивных систем организма в контексте концептуальных положений соединительнотканной теории А. А. Алексеева [4], вибрационной медицины Р. Гербера [7] и эндоэкологической медицины Ю. М. Левина [8]. Результатом проектирования названного пространства можно считать формирование индивидуальных ментальных программ здоровья и умений управлять состоянием здоровья на основе представлений о биоэнергоинформационном контроле за морфофункциональным состоянием соединительной ткани с учетом знания своих темпераментальных свойств и степени выраженности энергии самости на уровнях телесности, сознания, личности, воли и внутреннего человека. На уровне данного пространства возможно применение различных индивидуализированных диагностических критериев и телепортация лечебной информации, в которой будут учтены особенности психосоматической и биоэнергоинформационной организации человека;

Степень сформированности этих пространств, свидетельствует об уровне развития здоровья личности. Выстраивание валеоакмеологической модели развития здоровья личности может быть представлено как процесс конструирования оптимально-

сти содержания и взаимосвязи данных странств.

Развитие здоровья личности и создание здоровьесберегающей среды следует рассматривать в качестве факторов выполнения человеком намеченных жизненных целей и задач, его предназначения, его самосовершенствования, а, следовательно, успешного движения к «акме».

По мнению Ю. П. Азарова *здоровьесберегающая среда* представляет собой совокупность условий, препятствующих чрезмерному расходованию сил организма, обеспечивающих процесс сохранения личностью психических и физиологических состояний на уровне нормы; оптимальную работоспособность и социальную активность при максимальной продолжительности жизни.

Таким образом, здоровьесберегающая среда выступает как энергосберегающая система, позволяющая с наименьшей степенью растрат обеспечить процесс *саморазвития и самосовершенствования* человека, и, в конечном счете, успешность реализации механизмов достижения личностью «акме» в своем развитии.

В контексте нашего исследования особую актуальность приобретают вопросы создания здоровьесберегающей и здоровьесозидающей образовательной среды.

По нашему мнению, создать здоровьесберегающую среду в условиях обучения – это значит создать соответствующую педагогическую среду. В педагогическом словаре под общей редакцией профессора Г. М. Коджаспировой «педагогическая среда» определяется как специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемая система условий организации жизнедеятельности детей, направленная на формирование их отношений к миру, людям и друг другу. При этом здоровье мы понимаем как единое целое во взаимосвязи всех его компонентов: физического, эмоционального, интеллектуального, личностного социального, духовного и этнофункционального. В этой связи, *здоровьем* мы называем *такое состояние организма человека, в котором отражается уровень культуры отношения личности к окружающему миру во всем многообразии его проявлений (и в том числе к себе), которое детерминируется степенью усилий че-*

ловека в наращивании своих жизненных сил и связанным с формированием устойчивых моделей здоровьесозидающего поведения и деятельности, направленных на гармонизацию отношений человека с самим собой и миром.

Анализ соотношения определений понятий «здоровье» и «педагогическая среда», позволяет определить *здоровьесберегающую образовательную среду* (в частности учебную) как целенаправленную и профессионально создаваемую систему дидактических условий, в которой усвоение обучаемыми знаний, умений и навыков, развитие творческого мышления и формирование эмоционально-ценностного отношения к миру (в том числе и к своему здоровью) происходит в ситуациях физического, эмоционального, интеллектуального, социального, духовного комфорта, а также отсутствия этнофункциональных рассогласований, обеспечивающих создание в целом благоприятного психологического климата в процессе обучения [9].

В создании здоровьесберегающей образовательной среды с указанными модельными характеристиками важную роль играют стратегии здоровьесбережения, которые связаны с актуализацией потребностно-мотивационной сферы личности в аспекте своего здоровья [11]. При этом основной методологической ошибкой в здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения является концентрация внимания на физическом здоровье, тогда как другие стороны здоровья, как единого целого, остается за рамками рассмотрения, что существенно снижает эффективность здоровьесберегающей деятельности школы [1; 2].

На наш взгляд, отличие здоровьесозидающей образовательной среды от здоровьесберегающей состоит в следующем: *здоровьесберегающая образовательная среда* обеспечивает сохранение у субъектов педагогического процесса наличного потенциала здоровья, в то время как здоровьесозидающая образовательная среда обеспечивает у субъектов педагогического процесса одновременное развитие бинарных способностей: к акмедвижению и самосохранению, к автономии и сотрудничеству на основе умений планирования и формирования четкого образа желаемого результата, имеющего

отношение к возможности управления собственным здоровьем как ресурсом.

Таким образом, здоровьесозидающая образовательная среда объединяет в себе все виды ценностно-смысловых ориентаций и является в отличие от здоровьесберегающей образовательной среды полифункциональной, целостной, гуманистической, открытой, синергетической (в ней присутствует тенденция к самоорганизации здорового образа жизни), социально-педагогической системой, формирующей здоровую личность выпускника школы и обеспечивающей наращивание его здоровья, посредством формирования установок на активизацию внутриличностных ресурсов

Именно поэтому, при рассмотрении здоровьесозидающих стратегий поведения необходимо учитывать копинг-стратегии (стратегии совладающего поведения), без которых не представляется возможным говорить о реструктурировании ранее сформированных валеологических установок личности, а также о формировании у нее устойчивой мотивации к здоровому образу жизни.

Здесь мы считаем необходимым, предложить несколько принципов формирования мотивации к здоровьесозидающей деятельности, которые можно использовать при построении валеологической программы действий, созидающей систему ценностей личности, помогающей личности занять активную жизненную позицию, развить позитивную мотивацию к саморазвитию, самосовершенствованию, сохранить разумный порядок в системе и быть здоровым, что в конечном итоге обеспечит формирование здоровьесозидающих стратегий поведения и создание созидающей здоровьесреды. К этим принципам мы относим следующие:

1) Принцип *аксиологичности* обеспечивает формирование у людей и отдельной личности мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, уважении к себе, к своему здоровью и здоровью окружающих. На основе данного принципа формируется валеологическое мировосприятие, являющееся результатом воспитания, образования и культуры человека и способствующее сохранению соматического, психического и нравственного здоровья.

2) Принцип *постепенности*, предусматривающий последовательность реализации

целей и задач по формированию здорового образа жизни, зависящую от возраста индивида, личностных качеств, изменений условий жизни, настроения индивида, нравственных законов социальной среды. При формировании здорового образа жизни физические и умственные нагрузки следует увеличивать постепенно, последовательно дополняя стиль бытия новыми факторами, способствующими здоровью. Контрольным признаком хаоса в системе и необходимостью «перезапуска» механизмов здоровья служит недомогание.

3) Принцип *индивидуальности* основывается на опыте интеркультурной деятельности (система приобретенных и эмоционально-ценностно пережитых и принятых знаний и умений, ведущих к отказу от негативных стереотипов в социокультурном общении), представляющей собой адекватное речевое восприятие субъекта, корректность поведения, умение выразить свою мысль, построить позитивное общение на диалоговой основе с другим человеком.

4) Принцип *приобретение навыков валеогенного и саногенного мышления* позволяет оптимизировать стиль жизни общества и индивидуальное бытие, активнее заниматься индивидуальным здоровьем на основе изменений в мотивационной сфере личности.

5) Принцип *холизма* ориентирует на то, чтобы рассматривать человека как целостное существо, компонент системы «личность – среда», состоящую из множества взаимосвязанных, взаимопроникающих структур. При этом биоморфологическая структура тела человека и его психоэмоциональная составляющая должны быть органически вписаны в его общественное бытие.

6) Принцип *каузальности* связан с познанием причинно-следственных связей в организме и в системе «личность – среда». Он позволяет видеть весь процесс формирования мотивации здорового образа жизни как ответственный выбор своего бытия. При этом процесс самовключения человека в отношения субъекта и объекта стимулируется осознанием временности бытия, что позволяет концентрировать мысли и создавать мыслеформы, сохраняющие здоровье и направляющие процесс его формирования.

7) Принцип *апперцепции* способствует осознанию и поиску наличия в организме

механизмов здоровья, уходя от негативных стереотипов мышления и скептицизма.

8) Принцип *антиципации* позволяет предвосхищать модели поведения, ориентированного на целостное здоровье и формировать устойчивые модели здоровьесберегающей деятельности, в результате актуализации в мозгу зон «здорового смысла», содержащих информацию о социокультурных эталонах здорового образа жизни и архетипах здоровьесбережения, транслируемых из поколения в поколение различными этносами.

9) Принцип *этнофункциональной согласованности*. В основе данного принципа лежит этнофункциональный подход к феноменологическим категориям психики А. В. Сухарева [12]. Он связан с формированием эталонов здоровья, учитывающих особенности заболеваний и различных патологических проявлений со стороны организма у представителей различных этносов. Названный принцип утверждает, что здоровье имеет этнофункциональную основу и процесс выздоровления сопряжен с использованием тех видов воздействия на организм человека, который учитывает его феноменологические особенности с учетом расово-этнической принадлежности.

10) Принцип *этнической дифференциации* основывается, в первую очередь, на двух основополагающих доктринах здоровья – восточной и западной. Данные доктрины являются главным ориентиром в понимании человеком болезненных проявлений на психофизиологическом и социально-психологическом уровнях, уровней реагирования при дефиците здоровья, восприятии феноменов «здоровье» и «болезнь» на уровне ценностно-смысловых представлений. При этом стратегии здоровьесбережения человека с восточной системой ценностей определяются следующим ориентиром: «Человек, познай и сотвори себя сам», а с западной системой ценностей – «Человек, познай себя сам».

Итак, развитие здоровья субъектов образовательного процесса и создание здоровьесоздающей среды, прежде всего, предполагают процесс акмеологизации в семи основных валеоакмеологических пространствах: ценностно-мотивационном, проявляющемся в желании сохранить здоровье, целеустремленность, активность, адекватную самооценку и адекватный уровень притя-

жения; поведенческом, характеризующемся степенью приверженности человека здоровому образу жизни, увлеченностью своей деятельностью, потребностью к движению, стремлением к самосовершенствованию; рефлексивно-оценочном, отражающем умение осознать и оценить свои внутренние психические акты и состояния, связанные со здоровьем, способность оценивать свое состояние, обращать сознание на самого себя, размышлять над своим физическим и психическим состоянием; эмоционально-чувственном, представляющем собой умение управлять своими эмоциями, осуществлять самоконтроль, чувство ответственности за результаты деятельности, жизнерадостность; когнитивном, выраженном в желании получать знания о здоровье, здоровом образе жизни, факторах, влияющих на здоровье; этнофункциональном, отражающем целостное здоровье человека с позиции этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков, наличие которых определяет либо этнофункциональную рассогласованность, либо этнофункциональную согласованность в деятельности важнейших систем жизнеобеспечения и личностных проявлений, связанных с конкретными этнически предопределенными убеждениями в отношении болезни и здоровья, а также форм его сбережения; энергоинформационном, которое характеризует целостное здоровье человека с позиций выраженности энергии самости и биоэнергоинформационного контроля деятельности ведущих адаптивных систем организма.

Библиографический список

1. Абаскалова Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа – вуз»: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – С. 42-43.
2. Айзман Р. И., Тернер А. Я. Физиологические основы здоровья. – Новосибирск: ЛАДА, 2001. – 524с.
3. Акмеология здоровья: коллективная монография (М. Б. Мусакаев, А. Г. Маджуга, С. Н. Сладков, В. В. Сладкова). – Стерлитамак: Информационный издательский центр «ФОБОС», 2012. – 288 с.
4. Алексеев А. А. Интегративная (системная, семейная) соединительнотканная медицина: Т. 3. М.: ЛЕНАНД, 2005. – 528 с.
5. Бодалев А. А. Человек и цивилизация в

- зеркале акмеологии // Современные проблемы смысла жизни и акме: Матер. VI-VII симпоз. ПИ РАО. – М. ; Самара, 2002. – С. 13-24.
6. *Васильева О. С.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 352 с.
7. *Гербер Р.* Вибрационная медицина. – София, «София», 2008. – 592с.
8. *Левин Ю. М.* Хочешь жить? Сумей выжить. Серия «ЭНДОЭКОЛОГИЧЕСКАЯ МЕДИЦИНА». – М.: Медицина, 2001. – 120с.
9. *Маджуга А. Г.* Теория и практика формирования и развития валеоконативных стратегий личности в контексте здоровьесберегающего образования в современной школе. – Шымкент: Изд-во ЮКГУ им. М. О. Ауезова, 2005. – 386 с.
10. *Пантिलеев С. В.* Методика исследования самоотношения // Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. – М., Наука, 1989. – С. 166-172.
11. *Сериков Г. Н., Сериков С. Г.* Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография. – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
12. *Сухарев А. В.* Этнофункциональный подход к психическому отражению // Мир психологии. – 2003. – № 2. – С. 38-42.

Малярчук Наталья Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры медико-биологических дисциплин и безопасности жизнедеятельности Института психологии и педагогики Тюменский государственный университет, malarchuknn@rambler.ru, Тюмень

Чимаров Валерий Михайлович

Доктор медицинских наук, профессор кафедры медико-биологических дисциплин и безопасности жизнедеятельности Института психологии и педагогики Тюменский государственный университет, v.chimarov@mail.ru, Тюмень

**РОЛЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Аннотация. В работе показана роль педагога в воспитании культуры здоровья молодого поколения с учетом современных условий социокультурной образовательной среды. Отмечено, что ведущую роль в затруднении осуществления педагогами деятельности по воспитанию культуры здоровья воспитанников играют личностные особенности педагогов.

Ключевые слова: сохранение здоровья, программы воспитания культуры здоровья, культура здоровья педагога, профессиональные ресурсы.

Malyarchuk Natalya Nikolaevna

Doctor of Pedagogical sciences, Professor of the Department of Biomedical disciplines and Safety of the vital activity of the institute of psychology and pedagogy at the Tyumen' state university, malarchuknn@rambler.ru, Tyumen

Chimarov Valerie Mikhaylovich

Doctor of Medical sciences, Professor of the Department of Biomedical disciplines and Safety of the vital activity of the institute of psychology and pedagogy at the Tyumen' state university, v.chimarov@mail.ru, Tyumen

**ROLE OF TEACHER IN TRAINING OF THE CULTURE
OF THE HEALTH OF STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF
THE CONTEMPORARY SOCIOCULTURAL EDUCATIONAL MEDIUM**

Abstract. The given work shows the role of teacher in training the health culture of young generation taking into account the contemporary conditions of sociocultural educational medium. It is noted, that a leading part in the difficulty of realization by the teachers of activity in training the health culture of pupils play the personal special features of teachers.

Keywords: the retention of health, program of training the culture of health, the culture of the health of teacher, professional resources.

В целях сохранения здоровья подрастающего поколения педагогическими коллективами российских образовательных учреждений используются различные методы и приемы обеспечения здоровья обучающихся: а) *организационно-педагогические*, регламентирующие структуру учебного процесса, направленную на профилактику дезадаптационных состояний (переутомления, гиподинамии и др.); б) *психолого-педагогические*, связанные непосредственно с

деятельностью педагога на уроке, а также – с психолого-педагогическим сопровождением всех компонентов образовательного процесса; в) *информационно-обучающие*, содержащие программы обучения здоровью, мотивации к ведению здорового образа жизни, воспитания культуры здоровья школьников [6; 7].

На наш взгляд, внедрение программ по воспитанию культуры здоровья обучающихся сопряжено с определёнными трудностями, поскольку реализовывать эти програм-

мы вынуждены учителя, которые предельно загружены школьными обязанностями. Педагоги России постоянно пребывают в состоянии хронического профессионального стресса, связанного с: а) необходимостью постоянного пересмотра жизненных ориентиров в условиях изменяющейся политической и экономической ситуации в стране; б) низким социальным статусом; в) высокой (часовой) и эмоциональной перегрузкой; г) методической сверхнагруженностью педагогической деятельности; д) неудовлетворением базовых потребностей в полноценном питании, отдыхе, оптимальных жилищно-бытовых условиях и др.

Сделаем акцент на том, что преобразование учебно-воспитательного процесса в направлении обеспечения и созидания здоровья обучающихся влечет за собой дополнительные требования к педагогу как профессионалу и человеку. В совокупности факторы профессионального стресса, отражающие дисбаланс между предельной загруженностью педагогов, и возросшими нагрузками приводят к истощению внутренних ресурсов и обострению хронических психосоматических заболеваний у 70-90% педагогов [2; 4].

Нами было проведено пилотажное исследование, в котором были задействованы 865 педагогов городских и сельских школ Тюменской области, Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что ведущую роль в затруднении осуществления педагогами деятельности по воспитанию культуры здоровья воспитанников играют *личностные особенности педагогов*:

- *размытые смысложизненные ориентиров* и неопределенные мотивы педагогической деятельности, искажающие Я-концепцию педагога, его представления о самом себе как человеке и профессионале, способствуют недооценке педагогами собственного здоровья и здоровья учащихся;

- недостаток или *отсутствие любви и уважения к детям*, интереса к ним ведёт к непониманию педагогами детской психологии, возрастных и индивидуальных особенностей;

- *неразвитость коммуникативных навыков* проявляется не только в неэффективном типе поведения в стрессовых ситуациях, но

и в эмоциональной ригидности по отношению к воспитанникам;

- *экстернальный локус контроля* – неприятие на себя ответственности за жизненные и профессиональные успехи и неудачи – ведёт к отказу от ответственности за психоэмоциональное состояние детей в школе;

- *незнание методов психической саморегуляции*, отсутствие способности к релаксации, неумение переключаться в зависимости от ситуации определяют низкие адаптивные возможности педагога к трудностям школьной жизни, неготовность и неспособность к их преодолению;

- *неразвитые способности педагогов критически оценивать свой опыт*, закрытость новому опыту, приводят к отсутствию стремления к достижениям в своей работе, а высокий уровень притязаний формирует у них завышенную или заниженную личностную и профессиональную самооценку;

- *несформированность у педагогов навыков самоорганизации*, упорядочения и эффективного использования рабочего времени, приводят к появлению у них жалоб на отсутствие свободного времени, в том числе и для осуществления деятельности по сохранению и развитию здоровья детей.

Выявленные нами недостаточная осознанность учительством ценности собственного здоровья и здоровья учащихся и неудовлетворительный уровень владения способами и методами здоровьесбережения в индивидуальной жизнедеятельности и в образовательном процессе свидетельствуют о дефиците культуры здоровья самих педагогов.

Культуру здоровья педагога мы рассматриваем в качестве непрерывно трансформирующейся системы знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта педагога и его готовности к практической деятельности, направленной на познание, развитие, совершенствование своего здоровья и обеспечения здоровья обучающихся, формирование у них здорового стиля поведения.

Синтез личностной и профессиональной составляющих культуры здоровья педагога реализуется посредством *здоровьесозидающей деятельности (ЗСД)*, заключающейся в совершенствовании педагогом собственного здоровья в качестве условия эффективной самореализации в сфере педагогического

труда и использовании им принципов и способов, позволяющих сохранять и развивать индивидуальное здоровье обучающихся, ориентировать их на ведение здорового образа жизни [3].

Выявленный нами дефицит личностных и профессиональных ресурсов предопределил основное направление исследования – создание определенных психолого-педагогических условий для активизации внутреннего потенциала педагогов.

Нами предложена *концепция становления и развития культуры здоровья педагогов*, основа которой зиждется на следующих положениях [2]:

- педагогической деятельности, в силу её гуманистической направленности, органически присуще здоровьесберегающее и здоровьесозидающее начало;

- в качестве субъекта профессиональной деятельности педагог обязан осознавать и нести ответственность за свое здоровье и здоровье обучающихся, демонстрировать образцы и нормы поведения, соответствующие здоровому образу жизни, давать воспитанникам конкретные рекомендации по сбережению индивидуального здоровья;

- в условиях целенаправленно создаваемой здоровьесозидающей воспитательной системы осуществление деятельности по сохранению и развитию здоровья обучающихся требует дополнительного ресурсного обеспечения, прежде всего, активизации духовного, душевного, и телесного потенциала педагогов.

В качестве *духовного* потенциала мы рассматриваем осознание педагогом своей здоровьесозидающей миссии как представителя социально-значимой сферы труда и гуманистически направленной профессии. *Душевные* резервы отражают когнитивные, эмоциональные, волевые, психомоторные и другие возможности педагога по преодолению стрессовой ситуации. *Телесные* ресурсы обусловлены уровнем соматического, физического и репродуктивного здоровья и функциональных резервов организма педагога.

С позиций личностного и профессионального аспектов культуры здоровья мы предлагаем вместе с личностными рассматривать и профессиональные ресурсы педагога – уровень знаний, навыков, умений, опыта, необходимый для решения задач по обеспечению здоровья обучающихся. Они,

наряду с акмеологической (А. К. Маркова, Н. М. Полетаева), аутопсихологической (Н. В. Кузьмина, Г. И. Метельский) компетентностью, включают и валеокомпетентность в качестве составляющей профессиональной (Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Е. И. Рогов, А. И. Щербakov и др.) компетентности.

Определенную роль в эффективном социальном развитии здоровья обучающихся играют *социальные ресурсы* – уровень социальной поддержки ЗСД педагогов. Социальная поддержка, обеспечивая общее психологическое благополучие педагога включает: *институциональную*, предоставляемую государственными структурами; *корпоративную*, связанную с профессионально-трудовой структурой (административная, профсоюзная поддержка), и *межличностную*, исходящую от отдельных людей – семьи, друзей, коллег, знакомых [1; 5].

Сохранение здоровья педагогов определенным образом зависит от *материальных ресурсов*, отражающих финансовые, жилищные и другие виды его обеспечения, в том числе – достаточного уровня материального дохода и материальных условий (позволяющих восстанавливать первичные физиологические потребности), безопасности жизни, стабильности оплаты труда, оптимальных гигиенических факторов труда и жизнедеятельности.

Цель предлагаемой нами модели становления и развития культуры здоровья педагогов – выявление, обогащение и реализация внутреннего потенциала педагогов при выполнении ими ЗСД. Нами определены принципы развития культуры здоровья педагогов, ориентированные: а) на целеполагание с учетом особенностей процесса здоровьесозидания – *аксиологический, гуманистический, культурологический, герменевтический, субъектности, холистичности, социальной значимости, креативности*; б) на эффективность обучения педагогов ЗСД – *приоритет самообразования, совместной деятельности, опора на жизненный опыт, актуализация результатов обучения, диалогичность, рефлексивность*.

Содержательно модель включает 4 этапа становления педагога и как личности, обладающей системой ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционально-волевого,

творчески-деятельностного отношения к здоровью, и как профессионального субъекта, имеющего развитые личностно-профессиональные качества (аксиологичность, ответственность, творчество) для эффективного выполнения деятельности по сбережению и развитию здоровья воспитанников.

Ведущая цель *первого этапа* развития культуры здоровья – *осознание педагогом себя в качестве человека культуры, профессиональная миссия которого – сбережение и созидание здоровья воспитанников*. Для достижения цели решались следующие задачи: 1) осознание педагогом себя в качестве «Творца людей», личностью, способной проектировать свое будущее, собственное здоровье и индивидуальное здоровье учащихся в том числе; 2) помощь педагогам в процессе формирования позитивного образа собственного «Я» в профессиональном самосознании и соответствующего ему образа жизнедеятельности, позволяющего не только выживать в изменяющейся идеологической и социально-экономической ситуации, но и формировать прогрессивный образ жизнедеятельности в целом и здоровый образ жизни в профессиональной деятельности в частности.

Формирование у педагогов оптимистического отношения к жизни, положительного эмоционального тона осуществлялось на семинарах-тренингах с использованием психотехник – методов позитивной, когнитивной психотерапии, креативной визуализации. Основной целью когнитивной и позитивной психотерапии является изменение точки зрения педагогов на своё психосоматическое состояние и как следствие – новые возможности в поисках резервов для выполнения профессиональной деятельности. Для достижения этой цели используются притчи, поучительные истории, «психотерапевтические сказки». В психотерапевтической работе слово выходит за пределы языка, сливается с переживанием, мыслью и действием, актуализирует свой внеязыковый потенциал. Креативная визуализация (процесс сознательного формирования представлений и мыслей и передачи их телу в виде сигналов и команд) позволяет создавать и направлять к телу положительные образы и мысли вместо негативных. С целью развития позитивного образа собственного «Я» в профессиональном самосознании пе-

дагога применялись приемы саморегуляции и рефлексии, выработки умений самоанализа и самооценки, психологической устойчивости. В частности, использовались методики и упражнения тренинга «личностного роста» Н. Р. Битяновой, педагогического тренинга, разработанного Н. В. Самоукиной, а также психотерапевтические приемы, описанные И. Г. Малкиной-Пых.

Цель *второго этапа – приобщение педагогов к филогенетическому опыту человечества и педагогического сообщества в вопросах здоровьесбережения и здоровьесформирования*. Задачи: 1) выработка единого знаково-символического поля при обучении педагогов вопросам здоровьесозидающей деятельности; 2) актуализация виталенного опыта по сбережению и созиданию здоровья.

Используя герменевтический метод (Закирова, 2006), мы создавали единое знаково-символическое поле ЗСД – раскрывали понятия «индивидуальное здоровье», «здоровый образ жизни», «культура здоровья», «культура здоровья педагога», «здоровьесозидающая направленность педагогической деятельности» и др. Слово, знак, символ не столько несут информационную основу, сколько являются базой для конструирования новой реальности человеком. Речь идет о житнетворческих текстах, семантических системах. Поэтому установление единого поля толкования смыслов и знаков является жизненно необходимым, так как знание, получаемые педагогами, служат импульсом для построения, преобразования собственной жизнедеятельности. Отсюда все педагоги должны быть уверены, что поняли именно тот смысл, о котором шла речь, и собственное толкование не вызовет формирования искажённой формы понятия и, следовательно, правильной организации деятельности по сохранению и развитию здоровья как собственного, так и воспитанников.

Основная цель *третьего этапа* развития культуры здоровья педагогов – *оформление ценностно-смыслового отношения педагогов к деятельности по сбережению и развитию здоровья воспитанников*. Задачи – обнаружение педагогами личностных смыслов ЗСД и формирование у них ценностного отношения к деятельности по обеспечению здоровья школьников.

Мы создавали, поддерживали и развивали позитивное психическое состояние педагогов как эмоциональный фундамент, на котором формируется психологическая структура смысла жизни, в том числе и в ЗСД. Осознание педагогами смысла здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности как профессионально значимой и жизненно необходимой осуществляется в результате использования герменевтического метода. Присвоение смыслов происходит на основе образного мышления. Образ, заключающий в себе смыслы ЗСД (смысл задаётся мотивом), выступая в качестве предмета понимания, представляет собой объективированное переживание, форму существования ценностного отношения (С. Л. Рубинштейн).

На четвертом этапе делается акцент на *овладение педагогами методами и приёмами сохранения и развития здоровья воспитанников*. Задачи – осуществление педагогическим коллективом охранительной и тренирующей стратегий сохранения здоровья обучающихся и целенаправленное формирование педагогами здорового стиля поведения учащихся.

На данном этапе происходило овладение педагогами защитно-профилактическими, стимулирующими, компенсаторно-нейтрализующими, информационно-обучающими методами и приёмами сбережения и развития здоровья воспитанников.

Отметим, что педагогу на данном этапе приходится выполнять функции *учителя здоровья*, для чего ему необходимо владеть определенными компетенциями в педагогике, психологии, валеологии и медицине. Самая большая проблема связана со способами воспитания культуры здоровья, поскольку ценности человека – это то, что труднее всего поддается простой трансляции, передаче от их носителей-воспитателей воспитанникам. Педагог может лишь создать условия для того, чтобы ввести обучающегося в культуру, помочь ему определиться в ней. Это не означает, что он должен быть бесстрастным посредником; напротив, его ценности и смыслы должны быть вовлечены в диалог. Он не может их навязывать воспитанникам, но в состоянии создать то эмоционально-интеллектуальное поле напряжения, в котором происходит осознанное и самостоятельное смыслообразование, проживание и обретение

ценностей индивидуального здоровья.

Сотрудникам педагогических коллективов приходится учитывать и то, что дети приходят в школу с сформированными в семье ценностными ориентациями, определяющими их отношение к здоровью. Вследствие расслоения общества современные семьи весьма разнообразны, соответственно у представителей различных слоев различные приоритеты в отношении здоровья, но в большинстве своем родители не следуют принципам здорового образа жизни. Поэтому педагогам приходится воздействовать на глубинные слои мировоззрения и самосознания обучающихся, а для этого необходимо опираться на гуманитарные механизмы образования, представленные ключевыми категориями герменевтики «осмысление» и «понимание».

Социокультурным контекстом современного образования является информационное глобальное пространство знаний и информации, которое непрерывно меняется, но учителя оказались не готовы к тому, что система образования получила новых и, зачастую, эффективных конкурентов влияния на воспитание и трансформацию личности в лице массовой культуры, медиа-технологий и социальных сетей. Благодаря телевидению и Интернет, расширились границы действительности, которую может познать человек, вследствие этого появились изменения в его восприятии образа жизни. Фундаментальные ценностные ориентации подрастающего поколения, определяющие сферу и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения зачастую ориентированы на зарубежные (проамериканские) образцы. Это представляет определённую опасность для формирования национального самосознания подрастающего поколения.

Мы считаем, что в течение длительного времени значение национального элемента в сохранении индивидуального здоровья в России недооценивалось. Это не только традиционное питание, особенности закаливания, виды единоборств, дизайн одежды, основы духовного здоровья, но и бережное отношение к природному и социальному окружающему миру, отображенное в сказках, былинах, сказах, баснях, поговорках, пословицах, байках, прибаутках, потешках, частушках. Игнорирование богатого здоровьесберегаю-

шего наследия национальных культур народов России, привело к стремительному распространению всевозможных «заморских» технологий сохранения здоровья, мало адаптированных к российским условиям (американские диеты для нормализации веса, китайские, японские, индийские системы оздоровления и др.). В настоящее время в условиях гуманизации общества при реализации приоритета общечеловеческих ценностей на плечи педагогов ложится ответственность за восстановление прерванных российских культурных традиций в области созидания здоровья школьников, поскольку выраженные в любой национальной культуре общечеловеческие традиции и нормы ребенок усваивает в национально-самобытной форме.

Нами была разработана и реализована в экспериментальных школах программа «Профессиональное здоровье учителя», в рамках которой происходило развитие культуры здоровья педагогов.

В программе «Профессиональное здоровье учителя» предусматривалось функционирование диагностического, организационного, рекреационно-оздоровительного, информационно-познавательного и социально-психологического модулей.

Диагностический модуль включал исследование представлений педагогов о смыслах жизни и профессиональной деятельности, ценности здоровья и ведении ими здорового образа жизни, а также изучение психосоматического здоровья педагогов и использования ими внутренних ресурсов для осуществления деятельности по сохранению и созиданию как собственного здоровья, так и здоровья обучающихся.

В задачи организационного модуля входило планирование, организация и осуществление поддержки всей деятельности педагогов по сохранению и созиданию здоровья воспитанников через создание здоровьесозидающей воспитательной системы посредством – «взращивания» валеологически компетентного педагогического коллектива, материального, кадрового, научно-методического и финансового обеспечения ЗСД педагогов.

Рекреационно-оздоровительный модуль программы объединял психопрофилактические, психогигиенические и психотерапевтические мероприятия по снятию эмоционального напряжения педагогов,

совершенствованию их коммуникативной компетентности посредством социально-психологических тренингов и других форм групповой и индивидуальной работы – клинического интервьюирования, бесед с применением приемов позитивной, когнитивной психотерапии, креативной визуализации. В связи с высокой распространенностью психосоматических заболеваний среди членов педагогического коллектива было проведено углубленное медицинское обследование педагогов на базе поликлиник, разработаны и осуществлены реабилитационные мероприятия с привлечением фармакотерапии, гомеопатии, комплекса ЛФК, приемов дыхательной гимнастики, рефлексотерапии, массажа.

В рамках информационно-познавательного модуля, формируя у педагогов ценностное отношение к собственному здоровью, мы делали акцент на когнитивных и мотивационно-побудительных аспектах структуры личности. Работа по мотивации ЗСД включала: информирование о проблемах в состоянии здоровья обучающихся, убеждение педагогов в значимости реализации ЗСД в практике обучения и воспитания школьников, раскрытие роли их собственного примера в организации здорового образа жизни как образца для воспитанников, вооружение учителей знаниями и способами ЗСД.

Формирование мотивации быть «учителем здоровья» осуществлялось в рамках всех школьных предметов через освоение и использование педагогами защитно-профилактических, компенсаторно-нейтрализующих, стимулирующих и информационно-обучающих методов и приемов, которые вводились с учетом возраста детей: если в начальной школе ведущими являлись традиционный урок и игровые технологии, то в среднем звене шире использовались диалоговые (беседы, индивидуальные консультации), а в старших классах – вузовские технологии обучения (лекция, семинар, участие в исследовательской деятельности и конференциях по проблемам здоровья).

На специализированных педагогических советах, лекциях, обучающих семинарах, в работе круглых столов, педагогических мастерских, в индивидуальных беседах рассматривались вопросы соотношения целей и средств ЗСД, способов и путей реализации теоретических знаний на практике, проводи-

лось обучение педагогов проектированию, целеполаганию, планированию собственной деятельности по созиданию здоровья обучающихся, осуществлялось совместное обсуждение результатов ЗСД.

Стоит отметить, что с учетом осознанности и реализации педагогом позиции субъекта здоровьесозидающей деятельности регистрировались следующие его уровни: низкий – педагог отказывается от исполнения обязанностей по обеспечению здоровья воспитанников; средний – он выполняет эти обязанности формально; высокий – педагог активно включается в процесс созидания своего здоровья и здоровья обучающихся, но действует по образцу; высший – педагог творчески подходит к деятельности по созиданию здоровья, предлагая оригинальные здоровьесберегающие методы.

Социально-психологический модуль включал деятельность школьной администрации по: рациональному распределению обязанностей и ответственности между коллегами; созданию благоприятного психологического климата в коллективе, установки на сотрудничество, своевременное и конструктивное разрешение конфликтов; обеспечению возможности профессионального роста, повышения квалификации, обмена опытом, общения с коллегами из других школ и регионов; обучению педагогов навыкам рационального планирования и использования рабочего времени; активному привлечению к делам школы родителей воспитанников с целью освобождения учителей от лишних функций и обязанностей; регулярному материальному и моральному поощрению педагогов.

В результате формирующего эксперимента происходило осознание и принятие педагогами позиции субъекта ЗСД, осуществлялась активизация личностных – позитивной Я-концепции, активной мотивации преодоления стресса, позитивности мышления, самоуважения, адекватной самооценки, профессиональных – уровня знаний, умений, опыта ЗСД (педагоги создавали и осуществляли собственные проекты ЗСД) и социальных ресурсов – поддержка со стороны администрации, коллег, членов семьи, родителей воспитанников.

Эффективность формирования у обучающихся поведения, ориентированного на здоровый образ жизни, связана с развитием у педагогов навыков исследователя в про-

цессе создания и реализации ими проектов ЗСД. Педагоги, создавая и внедряя в практику собственные проекты по созиданию здоровья школьников, сочетают обучающие, воспитывающие и развивающие педагогические воздействия. Таким образом мы добиваемся *валеологической компетенции* – способности и готовности педагогов к использованию полученных знаний и опыта по сбережению здоровья воспитанников, формированию у них поведения, сберегающего и развивающего индивидуальное здоровье.

Результаты нашей работы свидетельствуют, что вышепредставленный комплекс мероприятий приводит к улучшению здоровья как педагогов (формированию у них позитивного образа собственного «Я» в профессиональном сознании, нормализации самочувствия (уменьшение интенсивности признаков эмоционального выгорания и вегетосоматических симптомов), сокращению обострений хронических заболеваний (гипертонической болезни, ишемической болезни сердца, остеохондроза и др.), выстраиванию собственного пути по сохранению индивидуального здоровья, применению авторских способов ЗСД), так и воспитанников – росту уровня и индекса их здоровья, освоению ими здорового стиля поведения.

Библиографический список

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 2.: Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. – Том 27. – № 2. – С. 113-123.
2. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты): дис. ... докт. пед. наук. – Тюмень, 2009. – 355 с.
3. Малярчук Н. Н. Здоровьесозидающая деятельность педагогов. // Педагогика, 2009. – № 1. – С. 55-59.
4. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
5. Психология здоровья: учебник для вузов. СПб: Питер, 2006. – 607 с.
6. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М.: АРКТИ, 2003. – 272 с.
7. Чимаров В. М. Опыт организации инновационного образовательного учреждения здоровьесформирующей направленности // Валеология, 2009. – №2. – С. 22-25.

Суботьялов Михаил Альбертович

Кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», докторант медицинского факультета Российского университета дружбы народов, *subotyalov@yandex.ru*, Новосибирск

Дружинин Владимир Юрьевич

Ассистент кафедры нормальной физиологии ГБОУ ВПО «Новосибирский государственный медицинский университет», *edenmoony@mail.ru*, Новосибирск

УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА ТРАДИЦИОННОЙ АЮРВЕДИЧЕСКОЙ МЕДИЦИНЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению литературного наследия аюрведической медицинской традиции. Цель данной работы – проанализировать некоторые известные литературные источники («Мадхава-нидана», «Шарангадхара-самхита», «Бхава-пракаша») и их значение в аюрведической медицине и профессиональном образовании врача. В работе представлен обзор содержания текстов, их истории и существующих переводов. Авторы излагают структуру источников и описываемый в них материал.

Ключевые слова: история медицины, традиционная аюрведическая медицина, медицинские источники, санскрит, медицинское образование.

Subotyalov Mikhail Albertovich

Candidate of Biological sciences, Associate professor of the Dept. of Anatomy, Physiology and Life safety at FGBOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University", Doctoral candidate of the Faculty of Medicine at the Russian University of People's Friendship, subotyalov@yandex.ru

Druzhinin Vladimir Yuryevich

Assistant of the Department of Normal physiology at SBEI HPE "Novosibirsk State Medical University", edenmoony@mail.ru

MEDICAL TEXTBOOKS OF TRADITIONAL AYURVEDIC MEDICINE

Abstract. This article is devoted to literary heritage of the Ayurvedic medical tradition. The purpose of this paper is an investigation of some well-known literary sources ("Madhava-nidana", "Sharangadhara-samhita", "Bhava-prakasha" etc.) and their importance in Ayurvedic medicine and professional education of physicians. The brief review of text's content, history and modern translations is given.

Keywords: history of medicine, traditional Ayurvedic medicine, medical sources, Sanskrit, health education.

Литературное наследие традиционной аюрведической медицины огромно, большинство её текстов используются не только как справочники по диагностике и лечению пациентов, но являясь одновременно и учебниками медицины. С точки зрения классических текстов, учебная литература должна обладать целым спектром качеств, чтобы быть всецело признанной [2]. Среди множества рукописей по традиционной аюрведической медицине, выделяются произведения трёх великих врачей – Мадхавы,

Шарангадхары и Бхавамишры, которые считаются «малой», или «легкой», трилогией. Малой она названа в отличие от великой трилогии, включающей в себя «Чарака-самхиту», «Сушрута-самхиту» и «Аштанга хридаям самхиту».

«Мадхава-нидана» («Рога-винишчайя»)

«Рога-винишчайя», более известная под названием «Мадхава-нидана», создана Мадхавой в VII-VIII в [5; 6]. Это произведение чрезвычайно популярно, потому что именно в нем содержится первый в истории

медицины перечень различных заболеваний (нозология). Аюрведические врачи по сей день используют эту книгу в качестве справочника. В университете города Пуны (к юго-востоку от Бомбея, штат Махараштра) на основе нозологии Мадхавы была создана компьютерная программа, предлагающая варианты диагноза при введении конкретных симптомов [1]. Мадхаве принадлежит идея несколько упростить врачебную практику. В своем перечне он стремился к максимальной краткости и дал такую классификацию заболеваний, которую затем заимствовали все позднейшие авторы. Используя материал канонов «великой трилогии» и выбирая то, что подходило природе его работы, Мадхава смог систематизировать весь материал качественно новым образом. Последующие авторы, такие как Вриндакунда (IX в.), Вангасена (XI в.), Бхавамишра (XVI в.) и другие, полностью следовали его схеме.

Обзор содержания

Произведение состоит из 69 глав, каждая из которых посвящена той или иной форме патологии [4]. Оно описывает шесть из восьми основных разделов аюрведы, кроме науки омоложения (расайана) и улучшения репродуктивного здоровья (ваджикарана). Терапии (кайа-чикитса) посвящены главы 2-19, 22-37, 49-54, демонологии (бхута-видья) – 20-21 главы, хирургическим болезням (шалайа) – 38-48, 55 главы, болезням органов чувств (шалакйа) – главы 56-60, педиатрии (каумара-бхритйа) – главы 61-68 и токсикологии (агада-тантра) – глава 69 [6].

Комментарии и переводы

Вскоре после написания «Рога-винишчайи», по указанию халифа Гаруна аль-Рашида (Hārūn ar-Rašīd) её перевели на арабский язык (VIII-IX вв.).

В 1913-1914 гг. Mario Vallauri перевёл первые пять глав на итальянский язык, озаглавив их «Saggio di Versione del «Madhavanidana»». Эта рукопись была опубликована во Флоренции в издательстве «Giornale della Societa Asiatica Italiana» [5]. В 1969 году в Бенаресе (Варанаси) был издан полный перевод K. R. Srikantha Murthy на английский язык.

В 1974 г. Gerrit Jan Meulenbeld издал первые 10 глав книги на английском языке, вместе с комментариями Вачаспати («Атанка-дарпана») и Виджайи Ракшита/Шрикантха-датты («Мадхукоша»). Этот перевод

был опубликован издательством «Orientalia Rheno-Traiectina» (Лейден, Нидерланды).

В 1985 году трудами учёных Бенаресского Университета G. D. Singhal, S. N. Tripathi и K. R. Sharma был издан данный канон с переводом на хинди и английский [4]. Второе издание этой книги вышло в 2008 году.

«Шарангадхара-самхита»

Шарангадхара составил это руководство для врачей в XIV веке, хотя вопрос датировки достаточно противоречив (XIII-XV вв.). Этот канон основал новую традицию в медицинской литературе Индии. Труды «Чарака-самхита» и «Бхела-самхита» делились на восемь книг (стхана), работы Вагбхаты и Сушруты состояли уже из шести книг. Труд Шарангадхары был разделён не на шесть книг, а на три раздела (кханда), каждый из которых делился на главы [3].

Терминологическая четкость фармацевтических выражений и формул, а также указания по изготовлению препаратов являются очень прогрессивной чертой данного труда. Он содержит подробное описание металлов, таких как золото, серебро, железо, медь, ртуть, свинец, и способов их очищения, а также инструкции по их применению. В данной работе также упоминается использование опиума в лечебных целях. Впервые в аюрведической медицинской традиции здесь подробно излагается диагностика различных заболеваний по пульсу, а также дыхательная функция лёгких.

Обзор содержания

Краткое руководство, созданное Шарангадхарой, состоит из трех разделов, включающих 32 главы. В первом разделе 7 глав, во втором – 12, а в последнем – 13. Суммарно труд содержит около 2600 стихов.

Первый раздел (пратхама кханда) описывает медицинскую терминологию, различные единицы меры и веса, время для принятия лекарств, пульсовую диагностику, ветрогонные и желудочные средства, анатомию и физиологию организма, процесс трансформации пищи и перечисление хорошо известных болезней.

Второй раздел (мадхьяма кханда) описывает получение сока из растений, приготовление отваров, горячих и холодных настоев, лекарственных паст, порошков, капсул, джемов, спиртных напитков, лекарств на основе топленого и растительного масла, окисей зо-

лота и других металлов, очищение металлов и приготовление препаратов из ртути.

Третий, заключительный раздел (уттара кханда) излагает материал, касающийся терапевтических процедур, таких как промасливание, потение, рвототерапия, полоскание полости рта, кровопускание, использование слабительных средств, лекарственных и очистительных клизм, вдыхание лекарственного дыма, введение лечебных средств через нос и с помощью пластырей [5]. Завершается раздел описанием терапии глазных болезней.

Комментарии и переводы.

Существует несколько комментариев в Шарангадхара-самхиту. Главные из них принадлежат перу Адхамаллы («Дипика») и Каширамы (XVI в.) («Гудхарта-дипика»).

Настоящий труд был переведен с санскрита на многие языки Индии, включая марагхи, гуджарати, бенгали, хинди и т. д. [3]. В 1984 г. профессор К. R. Srikantha Murthy сделал первый перевод «Шарангадхара-самхиты» на английский язык. Перевод опубликован издательством «Chaukhamba Sanskrit Series» (Варанаси).

«Бхава-пракаша»

Самое позднее из произведений «легкой» трилогии написал в XVI веке Бхавамишра, чье имя и носит книга [5]. Он считается одним из лучших учёных и врачей своего времени. Он обучил теоретическим и практическим навыкам около 400 студентов. «Бхава-пракаша» – один из выдающихся трактатов, в котором автор изложил не только наследие предыдущих мастеров, но и собственные взгляды и опыт. Она получила широкое признание как руководство по этиологии, симптоматике и терапии [3]. В ней указаны различные новые, не описанные ранее заболевания, например, сифилис, который занесли в Индию португальские моряки. Самый древний манускрипт-копия находится в городе Тюбинген (Германия) и датируется 1558 годом.

Обзор содержания.

Бхава-пракаша состоит из трёх разделов (кханда). Первый раздел (пурва-кханда) делится на две части и шесть подразделов. Первая часть наиболее обширна и описывает происхождение медицины, творение и эволюцию, эмбриологию, педиатрию, анатомию, физиологию, диететику и фармакологию. Она также излагает основы здорового

образа жизни в течение дня и в соответствии с сезоном года. Вторая часть описывает медицинскую терминологию, единицы меры и веса, пять видов очистительной терапии, а также использование металлов в медицине, включая методы их очищения.

Второй раздел (мадхья-кханда) состоит из четырёх частей, описывающих различные заболевания по принципу: причина-симптоматика-лечение.

Третий раздел (уттара-кханда) чрезвычайно короток и описывает средства омолаживающей терапии [5].

Комментарии и переводы

Существует один комментарий на эту работу, принадлежащий перу Джайадевы, сыну Джайакришны из Кашмира.

Перевод на английский язык принадлежит профессору К. R. Srikantha Murthy. Он занимает два объемистых тома: подробные указания по лечению и чрезвычайно обширное учение о лекарственных средствах. Книга вышла в свет в издательстве «Chaukhamba Orientalia» (Варанаси) в 1998 году. Другой перевод принадлежит Bulusu Sitaram и датируется 2006 годом.

Есть и другие книги, переведенные на английский, которые заслуживают упоминания и широко применяются в наши дни.

«Чикитса-самграха»

«Чикитса-самграха», или «Чакрадатта», принадлежащая перу Чакрапани Датты – автора самого известного комментария к «Чарака-самхите», была написана в XI веке. Она очень популярна в северных районах Индии, особенно в Бенгалии. В этом труде впервые говорится о препаратах ртути и других металлов. Их дополняет много новых техник, предназначенных для лечения хирургических заболеваний, например, в книге рассказано, как применять пропитанную щелочью нить при лечении геморроя и свищей заднего прохода. В 79 главах автор предлагает способы лечения наиболее часто встречающихся заболеваний [1].

Комментарии и перевод

Есть несколько комментариев на труд Чакрапани Датты – «Ратнапрабха» Нишчалакары (XII век) и «Татпарья-чандрика» Шивадасы Сены (XV век).

Профессор P. V. Sharma перевёл этот классический труд на английский язык. Издание вышло в издательстве «Chaukhamba Sanskrit

Series» (Варанаси) в 1994 году.

«Маданапала-нигханту»

Эта работа датируется XIII-XIV вв. и представляет собой медицинский глоссарий, подробно описывающий в 2250 стихах более 850 лекарственных растений, минералов и продуктов животного происхождения. Другое название этой работы – «Маданавинода». Автор уделил внимание также тем растениям, которые ввозились в Индию из других стран.

Перевод

Английский перевод, осуществленный Vaidya Bhagwan Dash, озаглавлен «Materia Medica of Ayurveda». Он опубликован издательством «V. Jain Publishers» (Нью-Дели) в 1991 году.

Таким образом, главные принципы традиционной аюрведической медицины записаны в этих важнейших текстах. Знания, изложенные в этих источниках, не потеряли своей актуальности и в наши дни. Эта литература имеет не только историческую или практическую ценность, благодаря чёткой систематизации материала, доступности и

ясности изложения, она используется до сих пор в качестве учебников по медицинской науке.

Библиографический список

1. Ринер Х. Х. Новая энциклопедия аюрведы / Пер. с нем. Ю. Бушуевой. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2006. – 528 с.
2. Суботьялов М. А., Дружинин В. Ю. Медицинское образование в традиционной аюрведической медицине // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №6. – С. 186-190.
3. Jaggi O. P. Āyurveda: Indian System Of Medicine. Atma Ram & Sons, Delhi, 1981. – 256 p.
4. Mādhava-nidāna (Rogaviniścaya) Of Śrī Mādhavakara. Edited with Authentic Medical Interpretation in English & Hindi, Explanatory Notes and Research Aspects by G. D. Singhal, S. N. Tripathi, K. R. Sharma. – Chaukhamba Sanskrit Pratishthan, Delhi. 2008. – 512 p.
5. Ramachandra S. K. Rao. Encyclopaedia of Indian Medicine: Historical perspective, Vol. 1, 2005. – 131 p.
6. Sharma P. History of Medicine in India (From Antiquity to 1000 AD). Indian National Science Academy, New Delhi, 1992. – 527p.

Щедрина Анна Григорьевна

Доктор медицинских наук, профессор ФГБОУ ВПО Сибирского государственного университета путей сообщения, A.G.Schedrina@mail.ru, Новосибирск

Сотникова Ольга Сергеевна

Заведующая кафедрой физического воспитания ФГБОУ ВПО Сибирского государственного университета путей сообщения, s_o_s72@list.ru, Новосибирск

СОМАТО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОЦЕНКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В работе рассматриваются проблемы повышения эффективности физического воспитания студентов, отмечается недостаточная изученность данной проблемы, представлен практический опыт по оценке физической подготовленности студентов и методика проведения занятий.

Ключевые слова: мотивационное отношение к физическому воспитанию, принципы здорового образа жизни, методики, физический статус студентов

Schedrina Anna Grigorevna

Doctor of Medical sciences, Professor of the Siberian state university of communications, A.G.Schedrina@mail.ru, Novosibirsk

Sotnikova Ol'ga Sergeevna

Head of the Department of Physical training at the Siberian state university of communications, s_o_s72@list.ru, Novosibirsk

SOMATO-TYOPOLOGICAL APPROACH IN THE ESTIMATION OF THE PHYSICAL READINESS OF THE STUDENTS

Abstract. In the work the problems of an increase in the effectiveness of the physical training of students are examined, the insufficient mastery of this problem is noted, practical experience on the estimations of the physical readiness of students and procedure of occupations is represented.

Keywords: motivational relation to the physical training, the principles of the healthy means of life, procedure, physical status of the students

Анализ научно-теоретической и методической литературы по вопросу повышения эффективности физического воспитания студентов в процессе академических занятий, а также практический опыт свидетельствуют, что данный вопрос является недостаточно изученным. При этом выявляются следующие противоречия:

– между содержанием и требованиями государственной образовательной программы по физическому воспитанию студентов высшей школы и стандартным, формализованным подходом в её реализации, не учитывающим сомато-типологические, биологические особенности организма студента;

– между необходимостью выполнить контрольные нормативы по физической подготовленности в конце академических занятий

по физическому воспитанию и недостаточным уровнем развития двигательных качеств у ряда студентов, что снижает личный интерес и мотивацию занятий физической культурой после окончания обязательной программы.

Проведение исследований по теоретическому обоснованию и разработке методики сомато-типологического подхода к оценке физической подготовленности студентов было связано с необходимостью выбора наиболее оптимального решения нескольких задач, имеющих чисто академическое значение (получение зачёта), а также психологическое в плане закрепления позитивного отношения к физической культуре, использованию физической тренировки организма в процессе будущей трудовой деятельности

как одного из факторов здорового образа жизни. Анализ литературы и собственный практический опыт свидетельствуют о том, что определённая часть студентов при поступлении в вуз и после второго курса не в состоянии сдать зачёт, то есть выполнить контрольный норматив по одному или нескольким физическим упражнениям. Неспособность выполнить контрольный норматив (сдать зачёт) свидетельствует не только о сниженных резервных возможностях организма, что отражает общее состояние здоровья, уровень работоспособности в перспективе, но и отражается на личностных качествах, психологических особенностях студента, а именно может формировать комплекс неполноценности, неуверенности в своих силах, в поступках в будущем.

В специальной литературе достаточно широко обсуждается вопрос об организации дифференцированного (сомато-типологического) подхода в физическом воспитании школьников и студентов, предложены различные формы и методы проведения уроков физкультуры. При этом обращают на себя внимание исследования Е. А. Коротковой [3], в которых автор указывает не только на базовые основы дифференцированного подхода в физическом воспитании, но и ставит задачу поиска эффективных способов индивидуального контроля и оценки деятельности занимающихся.

Учитывая актуальность проблемы совершенствования физического воспитания студентов в процессе учёбы в вузе как академической дисциплины, имеющей выраженное социальное значение, нами была сформулирована цель работы – теоретически обосновать, разработать и внедрить методику дифференцированной оценки физической подготовленности студентов. В процессе выполнения исследования изучались особенности физического развития и физической подготовленности студентов различных сомато-типологических типов, и анализировалась возможность разработки и внедрения методики дифференцированного подхода к оценке физической подготовленности студентов на основе сомато-типологических особенностей их организма.

Для решения поставленных задач были выбраны адекватные объективные методи-

ки, позволяющие разделить исследуемую группу студентов в соответствии с принадлежностью к конкретному соматотипу. Соматотип или тип телосложения по данным антропологов характеризует не только внешние формы и габаритные размеры человека, но и отражает особенности функционального состояния организма. Среди существующих методов соматотипирования был выбран метод Рис-Айзенка (Rees-Eisenk), который используется в основном в клинической практике. [7]. Этот метод объективно отражает не только особенности телосложения, но и преимущественный тип роста костей человека в длину, ширину или сочетает длиннотные и широтные размеры человека. Группа студентов была разделена на долихоморфов, мезоморфов и брахиморфов.

В работе был использован ещё один метод определения индивидуальных особенностей организма – тип мышечной работоспособности, который отражает энергетические особенности, тип обмена веществ (аэробный или анаэробный) и зависит от преобладания в скелетной мышце белых или красных мышечных волокон. [2]. Были выделены четыре группы студентов: стайерского и спринтерского типов мышечной работоспособности, а также тяготеющие к первому или второму.

Таким образом, для решения поставленных задач в работе использованы два метода определения биотипа студента – соматотипирование и определения типа мышечной работоспособности.

Всего было исследовано 495 студентов (197 юношей и 298 девушек).

В работе использовались методы антропометрических измерений (длина и масса тела, окружность и экскурсия грудной клетки, кистевая и станговая динамометрия) и определение частоты сердечных сокращений (ЧСС), артериального давления. Кроме этого, измерялись основные костные диаметры – акромиальный, переднезадний и поперечный грудной и поперечный тазовый. Это было сделано для более полной оценки физического развития студентов, сравнения с результатами исследований, выполненных в Сибирском регионе (гг. Красноярск, Новосибирск, Тюмень). При этом мы учитывали, что костный компонент в большей степени, чем другие (мышечный, жировой), имеет генетическую природу и может отражать

степень социального благополучия развития подрастающего поколения. [4].

Развитие двигательных качеств определяли в соответствии с требованиями академической программы по физическому воспитанию для вузов. Оценивали качество быстроты (бег 100 м), выносливости (бег 2000 м – девушки и 3000 м – юноши), скоростно-силовые (прыжок в длину с места), силовые (сила мышц брюшного пресса, плечевого пояса – подтягивание на перекладине и отжимание).

Перед тем, как ответить на поставленные в работе задачи, был проведён анализ результатов выполнения контрольных нормативов в соответствии с общепринятой 5-ти балльной системой. Поскольку полученные данные за несколько лет (2007 – 2011 г. г.) были близкими, однотипными, в работе приводится анализ результатов выполнения контрольных нормативов за 2011 год (осень) и 2012 год (весна). Было установлено, что при поступлении в вуз 18,8% юношей и 10,4% девушек имели результаты ниже 1 балла, то есть неудовлетворительные, в беге на 100 м. К концу 2-го курса таких студентов стало меньше – 3,2% среди юношей и 5,8% среди девушек. Близкие данные были получены в беге на 3000м у юношей и 2000 м у девушек. В прыжке с места и подтягивании у юношей результаты оказались более удовлетворительными.

Таким образом, беговые тесты, выполнение которых зависит от резервных возможностей организма (дыхательной и сердечнососудистой систем), функционального состояния мышц, оказались для многих студентов трудными. Это отмечалось при поступлении молодых людей в вуз и на протяжении двух лет обучения дисциплине «Физическая культура». Это свидетельствует о том, что, с одной стороны, физическое воспитание в средней школе не подготовило учащихся в должной степени для выполнения контрольных нормативов при поступлении в вуз, с другой – существующие нормативы, отражающие физическую подготовленность, не имеют научной обоснованности, не учитывают индивидуальные биологические особенности организма. При этом было обращено внимание на то, что физическое воспитание на протяжении двух лет учёбы в вузе при квалифицированном кадровом составе преподавателей и вполне

удовлетворительной спортивной базе не позволило добиться 100%-го результата сдачи контрольных нормативов.

Согласно методике Рис-Айзенка обследованные студенты были разделены на три группы: долихоморфы, мезоморфы и брахиморфы. Изучались особенности физического развития и физической подготовленности студентов, принадлежащих к каждой из указанных групп. Было установлено, что долихоморфы (юноши и девушки) характеризовались наибольшими показателями длины тела, наименьшей окружностью грудной клетки при практически одинаковой её экскурсии. Абсолютные значения кистевой и становой динамометрии увеличивались от долихометрии к брахиметрии, однако относительные значения (по отношению к массе тела) у долихоморфов были выше.

При изучении функционального состояния сердечнососудистой системы (ЧСС и АД) было установлено, что наиболее экономно сердце функционировало у долихоморфов, но различия в ЧСС с другими соматическими типами у юношей и девушек были статистически недостоверными ($p > 0,05$).

Обращает на себя внимание большая изменчивость каждого изучаемого показателя внутри группы – по длине и массе тела, ЧСС, кистевой и становой мышечной силе. На подобную закономерность обращает внимание Н. В. Ерохова [1], которая при анализе выполнения контрольных нормативов студентами выявила, что межгрупповые различия (соматотипы) перекрываются внутригрупповой изменчивостью. В нашем исследовании это было установлено и по отношению к показателям физического развития и к физической подготовленности. Более оптимальные значения показателей в беговых упражнениях оказались у долихоморфов, в силовых – у мезоморфов, но в большинстве случаев различия оказались статистически недостоверными ($p > 0,05$) в связи с большими колебаниями показателя внутри каждой группы (соматотипа).

Это разнообразие физического статуса студентов осложняет организацию их физического воспитания, индивидуальный подход, достижение желаемой эффективности тренировочного процесса. В студенческой группе на занятии по физическому воспитанию присутствуют юноши и девушки различных биологических (сомати-

ческих) типов. И хотя результаты выполнения контрольных физических упражнений в большинстве случаев взаимосвязаны с особенностями физического развития, большая индивидуальная изменчивость внутри каждой группы перекрывает межгрупповые различия.

Исследований по физическому воспитанию студентов с учётом особенностей мышечной работоспособности, отражающей тип энергетики, тип преобладания в составе скелетной мышцы белых или красных мышечных волокон в доступной литературе мы не встретили (кроме Н. Л. Пирназаровой, проводившей исследование на кафедре физвоспитания СГУПСа). Поэтому полученные результаты в данной работе могут рассматриваться как новые знания по изучаемому вопросу.

Отмечена большая вариативность (индивидуальная изменчивость) показателей физического развития и функционального состояния организма внутри каждой из четырёх групп. Существенная индивидуальная изменчивость получена и при выполнении контрольных нормативов физической подготовленности. В беге на 100м статистически достоверных различий между группами не получено ($14,3 \pm 0,2$ – $14,4 \pm 0,2$ – $14,3 \pm 0,2$ – $14,4 \pm 0,2$ сек.). Но в группе спринтеров были юноши, показавшие результат 12,0 сек., чего не было отмечено в других группах. Это может свидетельствовать о том, что в однотипной по биологическим качествам группе были студенты, прошедшие через различную организацию физического воспитания в школьные годы, в подростковый период. К концу учебного года показатели в беге на 100 м улучшились во всех группах ($p < 0,05$), кроме стайеров, что вполне закономерно с точки зрения биологических особенностей организма.

В беге на 3000м, характеризующим качество «выносливость», не было получено зависимости результата от типа мышечной работоспособности. У представителей типа «стайер» результат лучше, но статистически недостоверный ($p > 0,05$). Этот тест (бег 3000 м) для юношей оказался более трудным, что является свидетельством не только особенностей физического воспитания в средней школе, но и особенностью привычного двигательного режима молодых людей в предшествующие годы. К концу учебного года результаты в беге на 3000 м улучшились, снизилась вариабельность показателя внутри группы, многие подтянулись до

среднего уровня.

У девушек установлены близкие к группе юношей закономерности. Отмечена тенденция к более высоким результатам в беге на 100 м у спринтеров и на 2000 м у стайеров. К концу учебного года намечено улучшение в выполнении беговых тестов, но статистически достоверным ($p < 0,01$) это было лишь в беге на 2000 м в группе стайеров.

Отсутствие существенных различий в развитии основных двигательных качеств (быстрота и выносливость) юношей и девушек различных биологических типов (типов телосложения и типов мышечной работоспособности) может свидетельствовать о том, что к 17-18 годам не сформировались фенотипические особенности на фоне привычного двигательного режима и физического воспитания в средней школе. Поскольку в студенческой группе, приходящей на академическое занятие по физическому воспитанию, имеются представители различных биологических типов, в процессе реализации учебной программы особое внимание было обращено на сдачу зачета, выполнение контрольных нормативов, оценку физической подготовленности студента. Разработана методика проведения зачетных занятий, учитывающая качество выполнения контрольных нормативов в зависимости от особенностей соматотипа и типа мышечной работоспособности, динамику изменений показателей физической подготовленности на протяжении учебного года, посещаемость академических занятий и мотивационное отношение к физическому воспитанию, принципам здорового образа жизни.

Библиографический список

1. *Ерохова Н. В.* Реализация индивидуального-дифференцированного подхода на занятиях физической культурой с учетом типологической особенности студентов. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта, электронный журнал КамГИФК. – 2010. – №2.
2. *Казначеев В. П.* Адаптация и конституция человека. – Новосибирск: Наука, 1986. – 120 с.
3. *Короткова Е. А.* Дифференцированное физкультурное образование школьников:– Тюмень, ТюмГУ. 2000. – 183с
4. *Щедрин А. С.* Закономерности анатомо-антропологической индивидуальной изменчивости организма мужчин в онтогенезе: автореф. дис... доктора мед. наук – Новосибирск, 2001. – 30с.

Смирнов Николай Константинович

Кандидат медицинских наук, доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной педагогической академии, smirnov@apkpro.ru, Москва,

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматриваются недостатки нашей системы образования, влияющие на низкую эффективность здоровьесберегающей работы школы. Приводятся результаты исследования школьных факторов риска, позволившие составить их иерархию по экспертным оценкам разных субъектов образовательного процесса. Подчеркивается важность системного анализа факторов, воздействующих на здоровье подрастающего поколения.

Ключевые слова: система образования; здоровьесберегающее образование; здоровье школьников; школьные факторы риска; ценность здоровья; компетентность учителя; культура здоровья; психология здоровья.

Smirnov Nikolai Konstantinovich

Candidate of Medical Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Full Member of International Pedagogical Academy, smirnov@apkpro.ru, Moscow

ACTUAL PROBLEMS OF HEALTHY EDUCATION

Abstract. The shortcomings of our education system, affecting the low efficiency of health saving operation at school are discussed. The results of investigation of the school of risk factors, which allow to make their hierarchy according to expert estimations of different subjects of the educational process are shown. The importance of a systemic analysis of the factors affecting the health of the younger generation is emphasized.

Keywords: education; health protection in education; the health of schoolchildren, school risk factors; the value of health; the competence of teachers; health culture; health psychology.

Проблема охраны здоровья школьников разрабатывается наукой с середины 19-го века, а область знаний, постепенно становящаяся привычной для учителя и получившая название «здоровьесберегающее образование» – с конца прошлого столетия. Сейчас она активно развивается в нашей стране и включает в себя часто используемое в школах стержневое понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» [1].

Этот всплеск внимания российских ученых и всей системы школьного образования к проблемам здоровья учащихся, был вызван не только катастрофическими процессами во всей социальной системе России, проявившимися, в частности, в разрушении грамотно выстроенной в советское время службы школьной гигиены, но и ставшей популярной в 90-е годы XX-го века валеологией, во многом обязанной своим рождением плодотворным работам сибирских

ученых Брехмана И. И. [2], Айзмана Р. И., Казначеева В. П., Казина Э. М. и их коллег.

Трудно опровергнуть утверждение, что все профильные проблемы российского образования (к каковым относится и проблема сохранения, укрепления и формирования здоровья обучающихся), имеют общие системные причины, без понимания и коррекции которых невозможно рассчитывать на реальные позитивные изменения. В задачи небольшой статьи не входит анализ всех причин неблагополучия нашего образования, о котором говорят более 80% респондентов репрезентативных социологических опросов. Поэтому перечислим и кратко охарактеризуем те из них, влияние которых на здоровье подрастающего поколения представляются нам наиболее очевидными, чтобы понимать общую «географию» проблем, составляющих единую систему.

Сразу укажем, что уповать на нехватку

финансирования образовательных учреждений мы не будем, не только потому, что она достаточно очевидна, но и потому, что велики различия между финансовым благополучием разных регионов, отдельных школ и вузов. В то же время не считаем нужным скрывать пессимизм в отношении будущего России, который обусловлен тем, что преодолена, на наш взгляд, точка невозврата в нравственных установках критически значимой части работоспособного населения. Страна разрывается изнутри тем, что миллионы граждан действуют не в интересах своей родины, а заботясь только о личном благополучии в соответствии с инфантильными представлениями о счастье как материальном достатке и внешней «крутизне». В такой атмосфере школой и родителями делаются жалкие попытки воспитывать детей, формировать их адаптированную к трудно прогнозируемым изменениям жизни личность.

Как и многие специалисты, ведущей системной проблемой мы склонны считать проблему кадров, качества человеческого потенциала всей профессиональной вертикали. Набор абитуриентов, поступающих в педвузы по «остаточному» принципу; крайне неэффективная в большинстве институтов система обучения будущих учителей (как и многих других специалистов); столь же формальная система повышения квалификации работников образования; технологически отсталая, сконцентрированная на информационной загрузке обучающихся и потонувшая в бумажных отчетах школа; наконец, не имеющая никакого отношения к науке и служащая для повышения социального статуса чиновников система защиты педагогических диссертаций – все это не может способствовать реализации прорывных научно-практических идей, целевому использованию любых финансовых вливаний и тем более – обеспечить эффективное обучение, воспитание и охрану здоровья подрастающего поколения. Подчеркнем также, что большинство современных учителей трудно отнести к интеллигенции. Поэтому уровень их общей культуры не позволяет действительно развивать и воспитывать своих учеников, формировать из них творческих личностей, патриотов своей страны, успешных, благополучных и здоровых граждан.

Не менее важно, что уровень компетентно-

сти значительной части учителей в вопросах здоровьесберегающей педагогики недостаточен для эффективной работы по гармоничному физическому и психологическому развитию школьников, сохранению и укреплению их здоровья, то есть для реализации принципов и технологий здоровьесберегающего образования.

Проведенные нами в 2008-2011 гг. исследования в школах Москвы и других регионов страны показали, что в теоретической части, где надо было ответить на вопросы анкеты, состоявшей из 50 вопросов, лишь 4,3% педагогов смогли набрать более 90 баллов из 100 возможных. 17,1% отвечавших на вопросы набрали от 81 до 90 баллов, а более 40% не смогли преодолеть рубеж в 50 баллов, что свидетельствует об их полной теоретической неподготовленности. Подтвердили эти выводы и исследования образовательного пространства в школах, супервизия уроков, проводимых учителями, отвечавшими на вопросы анкеты. В организации и технологиях проведения уроков этими учителями проявилась их неграмотность в сфере практической реализации здоровьесберегающих технологий.

Критика недостаточного профессионализма педагогических кадров касается, естественно, общих тенденций: в системе образования работает большое число талантливых и самоотверженных педагогов, в школах-маяках воспитывают чудесных ребят, в вузах готовят замечательных специалистов и ученых, часть из которых заслуженно получают ученые звания. Но в океане людей и организаций, составляющих систему современного российского образования, они – увы! – оказываются меньшинством. При существующем положении дел, когда чиновники заинтересованно и азартно решают только две задачи, далекие от собственно образовательных – как распорядиться поступающими финансами и как управлять подчиненными структурами в собственных интересах – рассчитывать на разумные решения и реальную модернизацию образования не приходится.

Даже для непрофессионалов очевидна неэффективность существующей системы нашего образования – как школьного, так и вузовского. Ее основная задача – удерживать в классах и аудиториях подростков, молодых людей, чтобы как-то организовать их

времяпровождение, отвлечь от улицы, преступного мира. Параллельно решается задача обеспечения работой многомиллионной армии учителей, преподавателей вузов и сузузов, методистов и персонала. Если бы ставилась решаемая задача подготовки подрастающего поколения к успешной и счастливой самостоятельной жизни, воспитания трудолюбия и ответственности, патриотизма и толерантности, приоритета духовных интересов над материальными, система образования должна была бы строиться совершенно по-другому.

Перечислим некоторые очевидные проявления неэффективности существующей системы школьного образования:

- заведомо низкая мотивированность большинства обучающихся. При том, что один из основополагающих принципов здоровьесберегающей педагогики гласит: обучение «из-под палки» – всегда здоровьеразрушающее;

- индивидуальный подход к обучающимся лишь постулируется, но трудно реализуем в большинстве школ, что в полной мере относится и к учету уровня подготовленности, способностей и психофизических возможностей обучающихся, состояния их здоровья. К сожалению, это заставляет поставить вопрос: всем ли школьникам в существующих условиях, с учетом интересов их здоровья, необходимо получать полное среднее образование;

- отсутствие четкой связи зарплаты с качеством и результатами работы учителя (в том числе, и с учетом результатов их здоровьесберегающей деятельности);

- негативное влияние на школьное образование существующей модели и практики реализации ЕГЭ;

- перегрузка школы, учителя отчетными документами, «бумагами», необходимыми главным образом для чиновников;

- затрудненность перевода школьников с отклоняющимся (девиантным) поведением в специальные образовательные учреждения, что создает проблемы для здоровья и психологического благополучия остальных учащихся.

Все эти факторы оказывают системное влияние и на результаты работы по охране здоровья в образовательных учреждениях, что проявляется в снижении компетентности педагогов в вопросах здоровьесберега-

ющей педагогики, отказом школ от независимой экспертизы, сокращением ставок тех, кто занимался этими вопросами, вложением большей части поступающих средств не в развитие человеческого потенциала, а в материальные приобретения (то есть в то, что можно «распилить» при закупках).

Усугубляют проблему низкий социальный статус и скромная зарплата работников образования, а также все возрастающий диссонанс между правами и обязанностями российского учителя.

Укажем еще на 3 проблемы, оказывающие негативное влияние на российское образование в целом и на охрану здоровья подрастающего поколения в частности. С каждым годом становится все более заметной недопустимо низкая компетентность учителей в вопросах практической психологии, что резко снижает их возможности в осуществлении эффективной учебно-воспитательной работы [3]. *Современная педагогика – это психология плюс талант и опыт учителя.* Ущербный курс обучения психологии в педвузах, увольнение психологов из школ, отсутствие предмета «психология» (или «психология здоровья») в программах школ – все это очевидно не способствует подготовке школьников и студентов к благополучной самостоятельной жизни, их успешной социальной адаптации [4; 5].

Еще одна проблема – фактический отказ нашей школы от проведения воспитательной работы, перекладывание ответственности за нее на неподготовленных в большинстве своем родителей. Это приводит не только к очевидному снижению качества человеческого потенциала нации, культурной деградации общества, росту преступности и т. п., но и к ухудшению состояния здоровья подрастающего поколения, т. к. *воспитание культуры здоровья является непременным условием формирования личности*, без чего все усилия медиков будут только помогать человеку какое-то время удерживаться на плаву в море бесконечных проблем физического и психологического неблагополучия.

Аксиологическая проблема в общем перечне кажется на первый взгляд второстепенной, хотя ее влияние на здоровье нашего населения специалистам достаточно заметно. В нашем обществе недопустимо низкая ценность здоровья в иерархии всех

ценностей личности. В полной мере это относится и к подрастающему поколению, а в этом случае ответственность ложится уже на учителей, систему образования. Если у американских старшеклассников здоровье занимает первое-второе места в иерархии ценностей, то у наших школьников – лишь 7-е место (и то больше теоретически), что находит отражение и в росте потребления наркотиков, и в распространении табакокурения, средний возраст приобщения к которому снизился до 12 лет, и в других аспектах образа жизни, включая неправильное питание, употребление пива, сладких газированных и тонизирующих напитков, недостаточную физическую активность и т. п. О здоровье много говорят, подчас слишком много, но не наделяя эти слова значимостью, не выстраивая в сознании план и модель конкретных действий. *Происходит «забалтывание» проблемы здоровья, дискредитация реальной, целенаправленной деятельности, направленной на заботу о здоровье* [6].

Наша система здравоохранения и связанный с нею бизнес культивируют и исподволь поощряют обращение людей за медицинской помощью, что подтверждается экспоненциальным ростом в последнее десятилетие количества аптек, стоимости лекарств, объема медицинской рекламы. Вместо стимуляции здорового образа жизни, подкрепляемого «премиями за здоровье», у населения формируется безответственное отношение к своему здоровью с привычкой компенсировать, «искупать» допущенные нарушения затратами на товары и услуги медицинского назначения. К сожалению, система образования невольно поддерживает эти процессы, вместо того, чтобы воспитывать у школьников и студентов ответственность за свое здоровье как элемент повышения самооценки.

Целенаправленное воспитание культуры здоровья как важной и неотъемлемой составной части общей культуры человека необходимо сделать обязательной составной частью школьных образовательных программ. Без этого огромная, трудоемкая и материально затратная работа по формированию здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения дает лишь небольшой и ограниченный по времени результат. *Школьник, о здоровье которого заботятся только другие люди (родители,*

учителя, врачи), но не несущий ответственность за собственное здоровье, не освоивший навыки его сохранения и укрепления, не будет здоровым ни во время обучения в школе, ни, тем более, после ее окончания!

Негативное воздействие на здоровье факторов общегосударственного, системного характера трансформируется на уровне конкретных образовательных учреждений в «школьные факторы риска», удельный вес влияния которых на состояние здоровья обучающихся по результатам исследований медиков, педагогов и физиологов достигает 30% [7]. Работа, направленная на изучение школьных факторов риска и нейтрализацию их воздействия на здоровье учащихся – обязанность каждого образовательного учреждения и каждого учителя в пределах его профессиональной компетентности.

В прошедшие 2 года нами были проведены социально-педагогические исследования, ставившие целью выявить представления учителей, учащихся и их родителей из школ Москвы и ряда других регионов России, а также специалистов-ученых (медиков, физиологов, педагогов, психологов) о том, какие причины, неэффективно решаемые проблемы оказывают наиболее выраженное негативное воздействие на здоровье школьников, их социально-психологическое благополучие.

Исследование проходило в форме тест-анкетных опросов, дополняемых структурированными интервью и беседами на экспериментальных площадках кафедры, а также в ходе проведения семинаров и курсов повышения квалификации в разных регионах страны. Тексты анкет корректировались с учетом специфики контингента респондентов (прицельно для групп школьников, их родителей, учителей и администрации школ, специалистов-ученых). Таким образом, в социально-педагогическом опросе приняли участие как непосредственные субъекты образовательного процесса (школьники, учителя), родители учащихся (заказчики образовательных услуг), так и профессиональные эксперты, имеющие отношение к проблеме охраны здоровья учащихся.

Ввиду того, что финансовые возможности разных регионов неравнозначны, а проблема недостаточных материальных возможностей всегда оказывается в числе называемых в первую очередь, мы не будем включать ее

в перечень значимых факторов, имея в виду еще и ту очевидную и проверенную опытом истину, что важно даже не количество имеющихся в распоряжении школы, региона финансовых ресурсов, а степень эффективности, грамотности и честности их использования. Именно здесь и возникают чаще всего несоответствия, обусловленные общесоциальными проблемами, которые в нашем исследовании попали в группу «неэффективность управленческих решений».

В публикациях ИВФ РАО [8] выделены 9 школьных факторов риска, представленных по убыванию значимости и силы влияния на здоровье учащихся. Основываясь на анализе многочисленных публикаций, собственном опыте, а также учитывая тестовые задачи исследования разных по уровню компетентности групп респондентов (экспертов), мы выделили 14 факторов, которые предлагалось ранжировать по силе их негативного (здоровьеразрушающего) воздействия на здоровье и благополучие школьников.

Результаты, полученные при опросах разных контингентов респондентов естественно различались, однако эти различия и их содержательный анализ будет представлен в следующих публикациях. Исследование еще не завершено, поэтому здесь мы представим лишь краткую выдержку из обобщенных предварительных результатов, которые, тем не менее, дают достаточно объективную картину о рейтинге факторов, влияющих на здоровье учащихся в современных школах, по экспертным оценкам людей, имеющих непосредственное отношение к образовательному процессу и проблеме охраны здоровья учащихся.

На первое место по значимости здоровьеразрушающего воздействия наш «средний респондент» поставил фактор «информационная перегрузка учебных программ, интенсификация учебного процесса», который очевиден и для учителей, и для учащихся, и для их родителей. Признают это и большинство специалистов, кроме лоббистов-предметников, которые традиционно считают, что перегрузку могут обуславливать все предметы, кроме их собственного. Этой проблеме посвящено много публикаций, поэтому лишь подчеркнем важнейший момент, который не всегда учитывают: учебные программы основной школы разработаны в рус-

ле традиционной педагогики и дидактики и предназначены для здоровых и мотивированных на обучение детей, тогда как таких учащихся в школах становится все меньше, а все больше школьников, которые, с точки зрения интересов их здоровья, нуждаются в облегченных, упрощенных программах.

На второе место нашими респондентами был поставлен фактор «недостаточность физической активности (неэффективность уроков физкультуры, недостаток внеурочных занятий физкультурой, спортивных секций)». Если исключить гиперактивных детей, то значимость этого фактора возросла бы еще больше!

На третьем месте – фактор «непрофессионализм учителей, их нелюбовь к детям, авторитарная педагогическая тактика». Авторитарный стиль работы учителя, безусловно, относится к стрессовой тактике, отражает его непрофессионализм, попытку обеспечить дисциплину и повысить свой авторитет неадекватными средствами.

Следующее место занял обобщенный фактор «нерациональная организация и недостаточная индивидуализация образовательного процесса, недостаток развивающих педагогических воздействий на учащихся». То, что в классе из 25 школьников, часто различающихся по уровню подготовки и способностей, нереально обеспечить необходимый индивидуальный подход, очевидно для каждого, переступающего порог школы. В реальности эта проблема умножается еще и на низкий уровень владения учителями психолого-педагогическими технологиями и на «заточенность» наших образовательных программ не на развитие учащихся, а на загрузку их памяти огромными массивами информации!

На пятом месте в нашем исследовании – фактор, отражающий недостаточное противодействие школы негативным воздействиям социальной среды (социального окружения). У родительского сообщества он вышел на 3-е место, что отражает недовольство заказчиков образования тем, как учителя формируют у своих учеников психологический иммунитет к рекламе, телепрограммам, содержанию Интернет-сайтов и т. п. информационным воздействиям, наносящим вред их здоровью и развитию. (Опрос проводился еще до вступления в силу нового Федерального закона).

Далее следует фактор «плохое школьное питание», в отношении которого заметны большие различия относительно разных школ и разных регионов.

Следующие факторы – «психологическое неблагополучие школы (стрессы, плохой психологический климат)»; «несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников» – отражают все более заметную с каждым годом некомпетентность учителей в вопросах практической психологии, тогда как реальная жизнь требует обратного. Поэтому уже многие годы мы (кафедра психолого-педагогических технологий охраны и укрепления здоровья АПКИППРО) проводим курсы повышения квалификации и профессиональную переподготовку по относительно новому направлению «психология здоровья». Результаты работы прошедших обучение педагогов и психологов свидетельствуют о целесообразности такого практико-ориентированного учебного курса, как в педагогических вузах, так и в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Два следующих фактора – «низкий уровень внедрения в учебный процесс здоровьесберегающих технологий, неподготовленность учителей в сфере здоровьесберегающей педагогики» и «несоблюдение физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса, невыполнение требований СанПиНов» – сходны по причинам возникновения и механизмам реализации. Не зная здоровьесберегающей педагогики и не имея мотивации для включения в эту дополнительную к своей основной работе деятельность, учителя очень избирательно соблюдают гигиенические требования и плохо представляют последствия этого для здоровья своих учеников (особенно отдаленные). Лишь специалисты смогли по достоинству оценить роль неэффективной работы по обучению в области здоровья, воспитанию культуры здоровья для негативного прогноза в отношении сохранения здоровья и обеспечения благополучия во взрослой жизни нынешних школьников.

На четырех последних местах: «плохое медицинское обеспечение, слабая профилактика «школьных болезней»; «неэффективность управленческих решений»; «плохое

состояние здоровья учителей» и «недостаточное взаимодействие школы с семьями, родителями учащихся по проблемам здоровья их детей».

Приводя перечень этих факторов и их иерархию, по мнению наших непрофессиональных, но лично заинтересованных в хорошей работе школ «экспертов», подчеркнем, что в каждом образовательном округе или школе возможно и целесообразно проведение подобного исследования, позволяющего применительно к местным условиям получить представление об удельном весе школьных факторов риска (в восприятии отдельных групп участников образовательного процесса) и составить рабочую программу по нейтрализации их негативного воздействия на здоровье школьников. При этом совокупную оценку самих субъектов образовательного процесса необходимо сопоставлять с экспертной оценкой специалистов-ученых.

В заключение кратко резюмируем нашу позицию: обеспечить эффективное решение здоровьесберегающих задач в школах и вузах невозможно без основательной перестройки всего здания существующей в России системы образования.

Библиографический список

1. Брехман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье. – Л.: Наука, 1987. – 125 с.
2. Дементьева И. В. Факторы риска современного детства //Социологические исследования. – 2011. – №10. – С. 108-112.
3. Методика комплексной оценки здоровьесберегающего образовательного процесса в учреждениях общего образования: методические рекомендации. – М.: ИВФ РАО, 2002. – 152 с.
4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2006, – 308 с.
5. Педагогика и психология здоровья //Сборник научных трудов кафедры психолого-педагогических технологий охраны и укрепления здоровья. – М.: АCADEMIA, 2003, – 128 с.
6. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПКИПРО, 2002. – 114 с.
7. Смирнов Н. К. Система образования и здоровье подрастающего поколения //Психология здоровья и личностного роста. – 2009. – №2. – С. 22-31.
8. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М.: АРКТИ, 2003, – 272 с.

Дмитриева Наталья Витальевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета. dnv2@mail.ru, Новосибирск

Левина Лариса Викторовна

Соискатель кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета. larisa_levina@mail.ru, Новосибирск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы развития аддиктивной личности, а также психологические особенности свойственные лицам с аддиктивным поведением. В представленных материалах анализируются причины, способствующие формированию аддиктивного поведения, излагается общая концепция возникновения аддиктивного процесса, а также приводятся материалы экспериментального исследования, отражающего общие психологические особенности, свойственные лицам с аддиктивным поведением.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, химические и нехимические (процессные) аддикции, аттачмент.

Dmitrieva Nataly Vitalevna

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Dept. of Psychology of Personality and Special psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, dnv2@mail.ru, Novosibirsk

Levina Larisa Viktorovna

Applicant of the Dept. of Psychology and Special psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, larisa_levina@mail.ru, Novosibirsk

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF ADDICTIVE BEHAVIOR

Abstract. The article discusses problems of addicted individuals and psychological characteristics inherent to people with addictive behavior. The causes that promote formation of the addictive behavior are analyzed and the general concept of the addictive process reflecting general psychological characteristics inherent in individuals with addictive behavior is given.

Keywords: addictive behavior, chemical and non-chemical (process) addiction.

Развитие личности в современном обществе происходит в ситуации больших стрессовых нагрузок, обусловленных различными неблагоприятными факторами. Современный человек живет в ситуации, в которой разрушена традиционная семейная структура и во многом потеряна эмоциональная, социальная и экономическая поддержка за пределами ядерной семьи (Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева). Все это приводит к постепенному нарастанию процесса отчуждения и возникновению потребности в уходе от реально существующих проблем и психологического дискомфорта. Наиболее часто уход от реальности осуществляется при помощи аддиктивных форм поведения, которые лич-

ность воспринимает как наиболее удобное средство снятия стрессового напряжения и решения личных трудностей [2, 3, 5].

Исследование психологических аспектов аддиктивного поведения личности на сегодняшний день является наиболее актуальной задачей психологии и педагогики. Несмотря на выраженную значимость данной проблематики, число системных исследований в области психологии аддиктивного поведения крайне незначительно. Работы Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриевой, В. Д. Менделевича и др. позволяют сформировать представление об аддиктивной личности, специфике развития аддиктивных процессов, а так же подходах к психо-

логическому воздействию. Отдельным исследованиям конкретных видов аддикций посвящены работы таких зарубежных исследователей, как Yong, Cfrnes, Killinger, Turftl. Малочисленность публикаций по проблемам аддиктивного поведения актуализирует значимость заявленных проблем и диктует необходимость расширения научной базы в данном направлении. Выделение психологических механизмов развития аддиктивного поведения личности требует в первую очередь опоры на современное определение понятия аддикция. С учетом мнения Segal, Короленко мы понимаем под аддикцией паттерн стойкого ухода от реальности, достигаемый изменением психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), сопровождаемый развитием интенсивных эмоций.

Процесс употребления того или иного вещества, изменяющего психическое состояние, привязанность к предмету или участие в активности принимает такие размеры, что начинает управлять жизнью человека, делает его беспомощным, лишает воли к противодействию аддикции. Основой возникновения и развития аддикций является

стремление к изменению психического состояния, которое чем-то дискомфортно для индивидуума. Содержание психологической реальности, от которой старается избавиться индивидуум, бывает различным, также как и могут быть различными способы ее избавления, этот факт и определяет возникновение той или иной аддикции [5]. Современными исследователями аддиктивного поведения зарегистрировано широкое разнообразие аддикций. Аддиктивное поведение подразделяется на две базовые группы: нехимические (процессные) и химические аддикции [3, 5]. На рисунке 1 наглядно отображена классификация аддиктивных форм поведения. Анализ рисунка показывает, что аддиктивное поведение личности представлено широкой группой различных форм активностей, но, несмотря на это, основа возникновения и развития аддикций может быть сведена к общему механизму, т. е. стремлению к изменению психического состояния, которое чем-то дискомфортно для индивидуума. Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам заключить, что развитие и возникновение как химических, так и процессных аддикций имеет общий алгоритм (рис 2).

Как видно из рисунка 2 основной причиной развития аддикции, является стойкая



Рис. 1. Классификация аддиктивных форм поведения (по Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриевой).

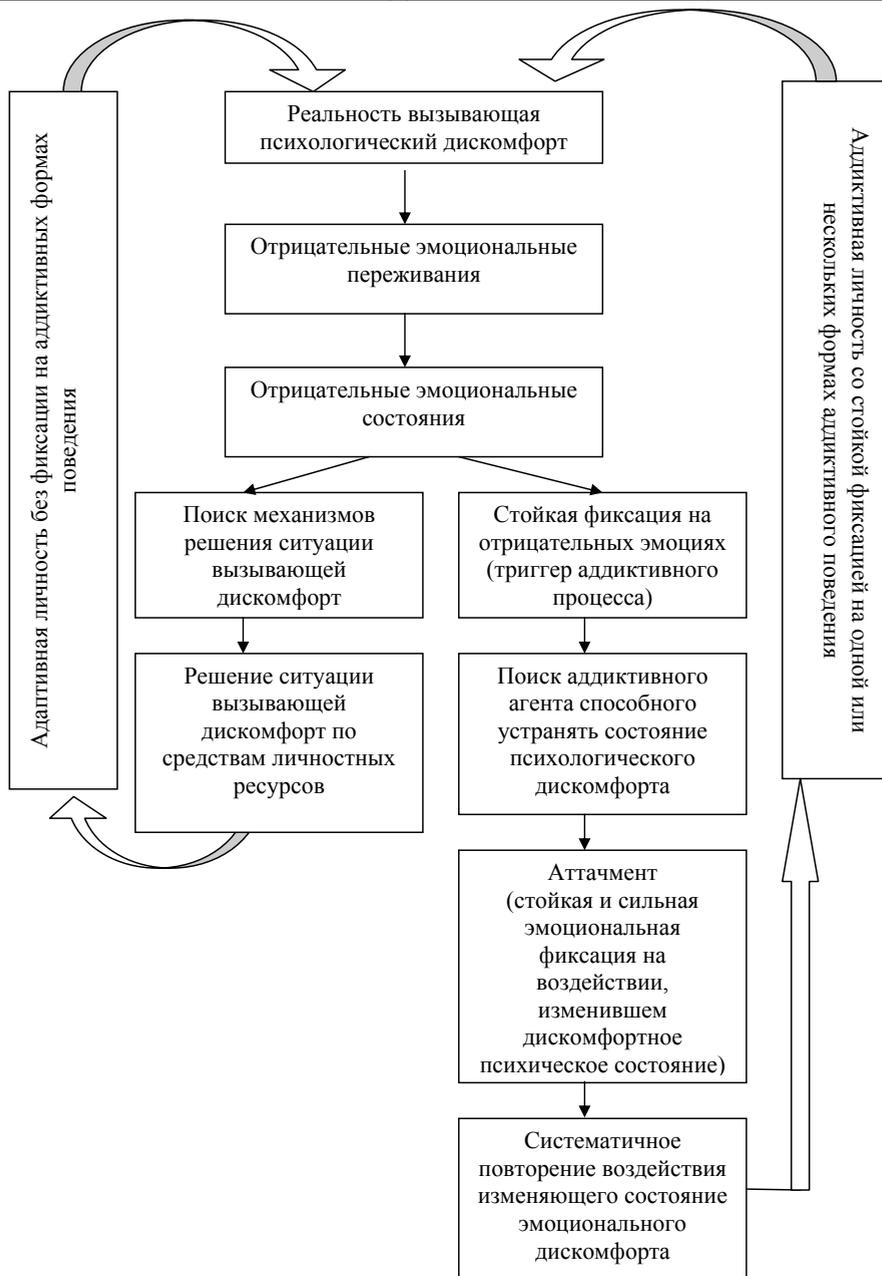


Рис. 2. Механизмы развития аддиктивного поведения

фиксация на отрицательных эмоциях. Провоцирующие формирование аддикции отрицательные эмоциональные состояния – это состояния, возникающие в повседневной жизни у каждого человека, не становясь при этом триггерами (пусковыми факторами) аддиктивного процесса. Для того, чтобы отрицательное эмоциональное состояние оказалось триггером аддикции, необходимы

также дополнительные причинно-образующие психологические, социальные, биологические и другие факторы.

Важную роль в закреплении аддиктивного поведения играет аттачмент – стойкая и сильная фиксация на воздействии, изменившем дискомфортное психическое состояние. Аттачмент влечет за собой интенсивное желание повторить пережитое состояние.

Негативная составляющая аддиктивного поведения проявляется в том, что аттачмент влечет за собой интенсивное желание повторить пережитое состояние. Мысли о возможных реализациях, сам процесс их осуществления, переживание состояния после аддиктивной реализации занимают все больше времени и требуют все больших энергетических затрат, что мешает самовыражению и деятельности в других направлениях. Аттачмент необходим для запуска аддиктивного процесса – повторных обращений к аддиктивному агенту, с помощью которого будущий аддикт достигает желаемого психического состояния [3–5].

Наличие у личности той или иной формы аддиктивного поведения формирует общие и специфические психологические особенности.

В период с 2005 по 2011 год нами (Н. В. Дмитриева, Л. В. Левина) было проведено комплексное психологическое исследование, направленное на определение специфических психологических особенностей, свойственных лицам с различными формами аддиктивного поведения. В исследовании приняло участие 566 человек. Общий объем выборки был разделен на две группы: экспериментальную и контрольную (эталонную). Экспериментальную группу ($n_э=283$) составили лица с различными видами химических и процессных аддикций, контрольную ($n_к=283$) – без проявления аддиктивности в поведении.

В число психодиагностических методик, позволяющих определить психологические особенности лиц с аддиктивным поведением, входили следующие: методика «СОП» (склонность к отклоняющемуся поведению личности) А. Н. Орел; опросник ММРП (Мини-мульти); методика диагностики адаптации К. Роджерса – Д. Даймонда; метод рисуночной фрустрации С. Розенцвейга; стиль саморегуляции поведения В. Моросановой (ССП – 98); методика «САТ» (самоактуализационный тест) Э. Шострома; Hand-тест (тест руки) Э. Вагнер. Для обработки результатов применялись методы качественного и количественного анализа данных.

Средний возраст участников экспериментальной группы составил восемнадцать лет. Распределение экспериментальной группы по возрасту аппроксимировало с нормаль-

ным распределением ($p<0,01$; $\chi^2=23,74$; $df=3$): 13,76% испытуемых составили люди в возрасте от 22 до 26 лет; 24,5% – от 19 до 21 года; 32,21% – от 16 до 18 лет; 29,53% – от 13 до 15 лет.

Распределения экспериментальной группы по полу и составу семьи значимо не отличались от равномерного распределения: 52,01% мужчин, 47,99% женщин ($p>0,05$; $\chi^2=0,48$; $df=1$), 55,03% испытуемых из неполных семей, 44,97% испытуемых из полных семей ($p>0,05$; $\chi^2=3,02$; $df=1$).

Тестирование, осуществляемое с помощью выбранного блока диагностических методик, позволило выявить психологические переменные, сопутствующие или каузально связанные с развитием аддиктивного поведения. С помощью сопоставительного анализа обследованных групп были выделены особенности личности с аддиктивным поведением и специфические составляющие различных форм аддикций.

Показатели склонности к отклоняющемуся поведению в разновозрастных выборках экспериментальной группы (методика СОП, А. Н. Орел) отражены на рисунке 3.

Три линии на рисунке 3 отражают U-образную форму, показывая криволинейную тенденцию зависимости склонности к аддиктивному проявлению отклонений в поведении от возраста. Так, у лиц начиная с 13-15 лет и к 19-22 годам наблюдается понижающая тенденция склонности к отклоняющемуся поведению; от 22-24 лет к 25-26 годам – возрастающая тенденция склонности к преодолению норм и правил ($p<0,01$), склонности к агрессии и насилию ($p<0,01$) и склонности к деликвентному поведению ($p<0,05$). У лиц от 16-18 лет к 19-21 годам отмечается «скачок» в показателе склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению ($p<0,05$).

Результаты диагностики саморегуляции по методике стилевой саморегуляции поведения (ССП-98) В. И. Моросановой показали, что у испытуемых, независимо от вида аддикции по шкалам саморегуляции проявились низкие оценки, значимо отличающиеся от оценок в контрольной группе ($p<0,01$). Показатели общего уровня саморегуляции «ОУ» у испытуемых с различными видами аддиктивного поведения свидетельствуют о том, что уровень сформированности инди-

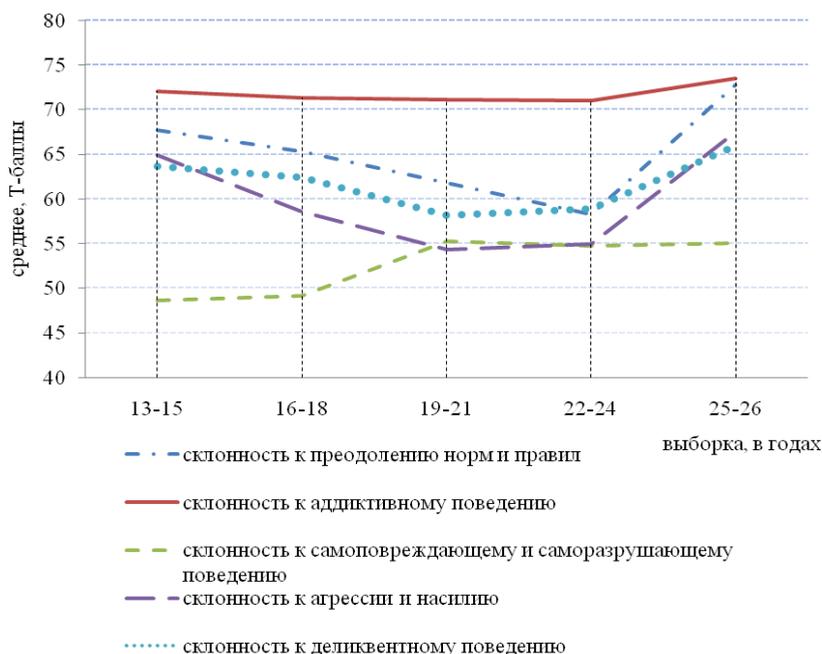


Рис.3. Показатели проявлений отклонений в поведении в зависимости от возраста экспериментальной группы

видуальной системы саморегуляции произвольной активности в 2-3 раза ниже, чем в контрольной группе. Показатели саморегуляции поведения в выборке, характеризующейся аддиктивным поведением, ниже, чем в контрольной группе.

Результаты исследования по выявлению типологических и характерологических особенностей личности с помощью шкал методики «Мини-мульти» выявили, что по показателям депрессии «D» и психопатии «Pd» лица с аддикциями значимо не отличались от контрольной группы ($p > 0,05$). Следовательно, уровень их психического состояния был приближен к норме, и исследуемые нами лица на момент работы с ними находились в статусе психически адекватных. Высокий показатель истерии «Hu» значимо отличался от лиц контрольной группы. Низкий показатель ипохондрии «Ns» в группах с различными видами аддиктивного поведения, значимо отличаясь от контрольной группы, свидетельствовал об удаленности личности с аддиктивным поведением от астено-невротического типа ($p < 0,01$). Высокий показатель паранойальности «Pa» наблюдался у лиц с зависимостью от психоактивных веществ и алкоголя ($p < 0,01$).

Психастения «Pt» по «Мини-Мульти» также достоверно прокоррелировала со склонностью к преодолению норм и правил (-0,35) и склонностью к агрессии и насилию (-0,37) по СОП: чем выше тревожность и склонность к сомнениям, тем меньше склонность к преодолению норм и правил, агрессии и насилию. Истерия «Hu» по «Мини-Мульти» достоверно прокоррелировала с общим уровнем саморегуляции по ССП – 98 (-0,44): чем слабее развита способность осознанной саморегуляции, тем сильнее проявляется склонность к неврологическим защитным реакциям конверсионного типа.

На следующей этапе мы проанализировали результаты диагностики социальной адаптивности лиц с аддиктивным поведением, полученные с помощью шкал методики социально-психологической адаптации «СПА» К. Роджерса и Р. Даймонда

Аддиктивное поведение обуславливает низкий уровень принятия ответственности за собственные действия, не критичность к собственному поведению «I». Результаты сопоставления показателей социально-психологической адаптации в разновозрастных группах выявили более выраженную дезадаптированность и экстернальность самой

младшей и более зрелой по возрасту в нашем исследовании групп: 13-15 лет ($p < 0,05$) и 25-27 лет ($p < 0,01$). Значимо приближенным к контрольному (норме) оказался показатель самоприятия в более зрелой по возрасту группе 25-27 лет ($p < 0,01$). С возрастом у испытуемых с аддикциями систематически снижалось стремление к доминированию ($p < 0,01$).

Проведенный корреляционный анализ показателей методик СПА, Мини-Мульт, ССП и СОП в объединенной выборке испытуемых с аддиктивным поведением выявил наличие достоверных связей ($p < 0,001$) между приятием других «L» по СПА и склонностью к преодолению норм и правил (-0,52), агрессии и насилию (-0,55), делинквентному поведению (-0,36) по СОП; общим уровнем саморегуляции (0,35) по ССП.

Показатель приятия других «L» по СПА также достоверно прокоррелировал с ипохондрией «Hs» (0,67) и психастенией «Pt» (0,52) по Мини-Мульт: чем позитивнее отношение личности девианта к окружающим людям, тем выше становится ее тревожность, проявляются сомнения, колебание, тем хуже она переносит смену обстановки, легче теряет равновесие в социальных конфликтах.

Показатель адаптации «A» по СПА достоверно прокоррелировал с истерией «Hu» (0,36) и гипотонией «Ma» (0,45), что указало на характер деструкции и искажения процессов адаптации личности, связанных с проявлениями свойств истерии (склонность к неврологическим защитным реакциям конверсионного типа, использование симптомов соматического заболевания как средства избегания ответственности) или гипотонии (внешняя активность, энергичность, веселость (кураж), желание контактировать с людьми при поверхностности и неустойчивости интересов).

Далее был проведен анализ результатов входной диагностики по методике САТ. Здесь данные диагностики продемонстрировали низкие оценки компетентности во времени «Ts», поддержки «I», ценностных ориентаций «SAV», гибкости поведения «Ex», самоуважения «Sr», представлений о природе человека «Nc», синергии «Sy» и контактности «C» ($p < 0,01$).

Лица с экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой показа-

ли значимо высокие оценки по принятию агрессии «A» ($p < 0,01$), спонтанности «S» ($p < 0,01$)

Отклонения в поведении, обусловленные наличием аддиктивного процесса, мешают оценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них «Sg».

Аддиктивное поведение препятствует развитию способности к целостному восприятию мира и людей, к пониманию единства противоположностей «Sy», быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми (субъект – субъектному общению) «C». Наличие в поведении человека аддикции взаимосвязано с развитием склонности индивида к восприятию своего раздражения, гнева и агрессивности как естественных проявлений человеческой природы (привыкание человека к своей деструкции) «A».

У лиц с химическими аддикциями развита склонность спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, не бояться вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции, «S». У лиц с зависимостью от психоактивных веществ и алкоголя обнаружена неразвитая способность отдавать себе отчет в своих потребностях и чувствах, плохое их ощущение и рефлексия «Fr». Таким образом, могут наблюдаться поведенческие паттерны, отличающиеся сочетанием высокой спонтанности с недоразвитой способностью к продуманным, целенаправленным действиям (нарушение факта прогнозирования действий). Психологическая дезадаптация аддиктивной личности с отклоняющимся поведением проявляется в неспособности жить настоящим, переживать настоящий момент своей жизни во всей ее полноте. Склонность к спонтанному проявлению агрессивных реакций при недоразвитой способности осознанного самоощущения и рефлексии своих чувств и потребностей связана с нетерпимостью к иным взглядам и убеждениям, недостаткам других людей. Негативные переживания, ощущение психологического дискомфорта связаны с чувством собственной неполноценности. Неспособность к целостному восприятию мира и людей, склонность воспринимать природу человека в целом как угрожающую («люди в массе своей скорее злы») обуславливают внешний

локус контроля, склонность к перекладыванию ответственности на других. Властность, стремление к превосходству над другими людьми, желание доминировать, командовать, подчинять, восприятие своей агрессивности как естественного проявления человеческой природы обуславливают неспособность к эмпатии и, как следствие, к отсутствию глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми. Неспособность принятия человеком себя вне зависимости от оценки своих недостатков, ощущение неуверенности в собственных возможностях способствует деформации ценностей и образованию деструктивных стереотипов поведения, способствующих формированию и развитию девиации, мешающих конструктивно действовать в нестандартных ситуациях.

Полученные данные по тесту Розенцвейга показывают, что независимо от вида доминирующей аддикции, у испытуемых преобладает самозащитный тип реакций на фрустрацию «ED», то есть эго-защита. В экспериментальной группе фактор «ED» значимо чаще, чем в контрольной группе, определял тип фрустрационных реакций ($p < 0,01$), за исключением группы лиц, с эротическими аддикциями, которая по преобладанию самозащитных реакций не значимо отличалась от контрольной группы ($p > 0,05$).

Анализ фрустрационных показателей у аддиктов показал его обусловленность фактором «ED» (фиксация на самозащите). Полученные данные свидетельствуют о склонности личности отрицать собственную вину, уклоняться от упреков, проявлять враждебность (реакции, направленные на защиту своего Я). Некоторые авторы, рассматривают эго-защитные реакции как возвращение к более примитивным формам поведения и называют это фрустрационной регрессией (Г. В. Залевский (1973), Ц. П. Короленко (1978). Энергия, уходящая на поддержание защиты, уже не может быть использована на построение конструктивных моделей поведения. Высокие показатели по фактору «ED» у обследованных из экспериментальной группы характеризуют их как слабых, уязвимых и ранимых личностей, вынужденных в первую очередь сосредотачиваться на защите собственного Я от травмирующего воздействия фрустрирующих обстоятельств.

Самозащитные реакции, вытесняя информацию, которая противоречит Я-концепции, позволяют снижать психическую напряженность, дают ощущение временного положительного субъективного психологического благополучия, обеспечивают принятие существующей реальности, однако, актуализируют негативные качества, изменяют поведение, мешая действовать адекватно и конструктивно.

Проведя анализ результатов диагностики по «Hand-тесту» Э. Вагнер мы определили наличие низкого показателя тенденций, связанных с направленностью на приспособление к социальному окружению «Aff+Com+Dep», он значимо отличаясь от контрольной группы, проявился в группах с различными видами отклоняющегося поведения ($p < 0,01$).

Так же были определены и выявлены показатели аффектации «Aff» и коммуникации «Com» ($p < 0,01$). Особенно низкий показатель «Com» определился в группе лиц эротическими аддикциями что, на наш взгляд, свидетельствует о слабо развитых навыках владения конструктивными коммуникациями.

Проведенный анализ психологических особенностей лиц с различными видами аддиктивного поведения позволил определить, что аддиктивное поведение влияет на формирование особенностей и определяет специфику психологической структуры личности. Показатели психологических особенностей личности с аддиктивным поведением характеризовались слабой степенью структурированности и связанности системы переменных, обуславливающих психологическую устойчивость, способность к оперативному самоконтролю и адекватной самокоррекции своего поведения. Показатели эмоционального, когнитивного, поведенческого компонентов в структуре личности с отклоняющимся поведением оказались рассогласованными, скрытыми, функционирующими на уровне стереотипа и глубоко укоренившихся привычек.

Для личности с аддиктивным поведением важно стремиться к формированию осознанного отношения к себе и собственной жизни, развитию саморуководства, чувства ответственности, способности к планированию и прогнозированию, умению осознанно контролировать свои эмоциональные состо-

яния, развивать эмоциональную гибкость во взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, формировать адекватно ориентированную модель поведения с направленностью на выстраивание открытых и позитивных взаимоотношений с окружающими.

Библиографический список

1. *Короленко Ц. П.* Психоанализ и психиатрия: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2003. – 667 с.
2. *Дмитриева Н. В.* Психологические факторы трансформации идентичности личности: ав-

тореф. дис. ... докт. психол. наук. – Новосибирск, 1998. – 200 с.

3. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Социодинамическая психиатрия. – М.: «Академический Проект», Екатеринбург «Деловая книга», 2000. – 500 с.

4. *Короленко Ц. П.* Психосоциальная аддиктология. – Новосибирск: Изд-во «Олсиб», 2001. – 251 с.

5. *Короленко Ц. П.* Аддиктология: настольная книга. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2012. – 526 с.

Кайгородова Надежда Захаровна

Доктор биологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Алтайского государственного университета, kaigorodova56@gmail.com, Барнаул

Демина Людмила Денисовна

Доктор социологических наук, профессор каф. общей и прикладной психологии Алтайского государственного университета, irinazalnikova@yandex.ru, Барнаул

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РИСКА ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЫХ ЖИТЕЛЕЙ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Аннотация. В статье анализируется выраженность некоторых психологических факторов риска здоровья у молодых жителей Алтайского края. Мы можем говорить о существенном распространении из группы независимых когнитивных и социальных факторов риска здоровья среди молодежи. Из группы передающих факторов – употребление и злоупотребление веществами и соблюдение правил по поддержанию здоровья. Это свидетельствует о необходимости формирования здоровьесохраняющего и здоровьесформирующего мышления и поведения у подрастающего поколения.

Ключевые слова: 1) психологические факторы здоровья, независимые, 2) передающие и 3) мотиваторы когнитивные факторы, факторы социальной среды

Kaigorodova Nadezhda Zakharovna

Doctor of Biological Sciences of the Department of General and Applied Psychology, Altai State University, kaigorodova56@gmail.com, Barnaul

Demina Lyudmila Denisovna

Doctor of Sociological Sciences of the Department of General and Applied Psychology, Altai State University, irinazalnikova@yandex.ru, Barnaul

PSYCHOLOGICAL HEALTH RISKS OF YOUNG RESIDENTS FROM ALTAI REGION

Abstract. The article analyzes the expression of some psychological risk factors in young people's health Altai Territory. We can speak of a significant spread of the group of independent cognitive and social risk factors for health among young people. The transmission factors of the group are the use and abuse of substances and compliance to maintain health. This demonstrates the need to develop and health saving and health acquisitive thinking and behavior of the younger generation.

Keywords: psychological health factors, independent, 2) transmission and 3) motivators cognitive factors, factors of the social environment.

Содержание категории «здоровье» конкретизируется понятием о факторах здоровья, которые выражаются как явления, обуславливающие состояние биологического, социального и духовного здоровья отдельного человека и (или) групп людей, проживающих на определенных территориях [4].

Несмотря на многообразие подходов в исследовании факторов здоровья, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется еще одной группе, значимой для человека – это психологические факторы здоровья.

В психологии выделяют три основные группы факторов, коррелирующих со здоровьем и болезнью: 1) независимые, 2) передающие и 3) мотиваторы. В каждой из этих групп выделяют несколько подгрупп [5]. Так, независимые факторы подразделяют на: предрасполагающие, когнитивные факторы, факторы социальной среды и демографические факторы. Ко второй группе психологических факторов здоровья относят совладание (копинг) с проблемами разного уровня, употребление и злоупотребление вещества-

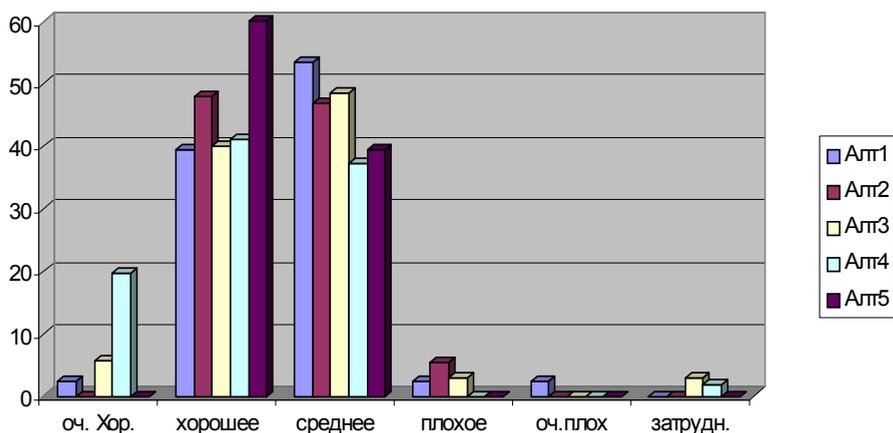


Рис. 1. Результаты ответа на вопрос: «Как Вы оцениваете состояние своего здоровья?»
 Алт. 1 – г. Барнаул Алтайского края; Алт. 2 – г. Бийск Алтайского края; Алт. 3 – Тюменцевский р-н Алтайского края; Алт. 4 – Кулундинский р-н Алтайского края; Алт5 – Павловский р-н Алтайского края

Таблица 1

Результаты ответа на вопрос: «Есть ли у Вас какие-нибудь хронические заболевания?» (%)

	нет	сердце	легкие	печень	почки	жкт	позво- ночник	другие	затруд. с ответ.
Барнаул	53,0	5,0	9,0	2,0	6,0	9,0	11,0	1,0	1,0
Бийск	50,0	5,0	1,0	7,0	5,0	11,0	10,0	6,0	5,0
Тюменцевский	36,0	5,0	8,0	13,0	10,0	13,0	11,0	2,0	2,0
Кулундинский	88,0	2,0	1,0	1,0	0,0	3,0	2,0	2,0	1,0
Павловский	61,0	6,0	2,0	1,0	2,0	10,0	8,0	2,0	8,0

ми, виды поведения, способствующие здоровью, а также соблюдение правил по поддержанию здоровья и приверженность им. В третью группу психологических факторов здоровья – мотиваторов входят стрессоры и существование в болезни.

В рамках работы, поддержанной грантом¹, был проведен анализ некоторых психологических факторов здоровья в группах молодежи, проживающей в разных городах и районах Алтайского края.

Из группы независимых изучали когнитивные (к которым относят в том числе представления о здоровье и болезни, воспринимаемый контроль за обстоятельствами жизни, установки, ценности, восприятие риска, самооценка здоровья) и социальные факторы (к которым относят социальную поддержку, влияние семьи, профессиональ-

ное окружение в контексте отношения к здоровью и здоровому образу жизни).

Из группы передающих факторов – употребление и злоупотребление веществами и соблюдение правил по поддержанию здоровья.

Исследования проводились в городах Барнаул и Бийск, а также в Тюменцевском, Кулундинском, Павловском районах Алтайского края. Было опрошено около 700 молодых лиц в возрасте от 16 до 30 лет обоего пола.

Во всех сравниваемых группах респонденты преимущественно оценивают состояние своего здоровья как хорошее (от 39 до 59%) и среднее (от 38 до 54%) (рис. 1).

Наличие хронических заболеваний отмечают большинство опрошенных из Тюменцевского р-на (64%), а наименьшее – в Кулундинском (12%) (табл. 1)

При этом, по поводу своих хронических заболеваний в медицинские учреждения за последний год от одного до нескольких раз обращались более 50% респондентов. Наи-

¹Государственный контракт от 20 июля 2009 г. № 02.740.11.0360 Шифр «2009-1.1-303-074-014»

более активно занимались лечением лица из Павловского р-на (70%), г. Барнаула (68,6%), Тюменцевского р-на (67,5%), а наименее – из Кулундинского р-на (30%).

Таким образом, самооценка большинства анкетированных неадекватна реальному состоянию их здоровья, так как игнорируется наличие тех или иных заболеваний.

Оценка последствий вредных привычек показала, что не видят опасности в крепких напитках большинство респондентов, 97,0% которых оценили их как не опасные или не очень опасные. Не видят опасности в употреблении пива опрошенные из Кулундинского и Тюменцевского р-нов, 100% которых оценивают эту вредную привычку как не опасную и не очень опасную (табл. 2).

В отношении опасности табакокурения 94% респондентов из г. Барнаула отметили опасность, в том числе и крайнюю этой вредной привычки. При этом от 12 до 19% опрошенных в Павловском р-не, г. Бийске, Тюменцевском р-не и Кулундинском р-не не видят вреда для здоровья в табакокурении.

Опасность для здоровья наркотиков в разных группах также оценивают неоднозначно. Так, если в Тюменцевском р-не 51% опрошенных отмечают крайнюю опасность этой вредной привычки, то в Кулундинском р-не лишь 30%, в г. Бийске – 18%, в г. Барнауле и Павловском р-не – 12%. Как не очень опасную привычку употребление наркотиков отмечают 15% барнаульцев, 17% бийчан и 21% жителей Павловского р-на.

Таким образом, мы можем говорить о существенном распространении когнитивных факторов риска здоровья среди молодежи Алтайского края.

С отношением к здоровью связана его внутренняя картина. В. А. Ананьев [1] определяет внутреннюю картину здоровья, с одной стороны, как совокупность интеллек-

туальных описаний здоровья человека, комплекс эмоциональных переживаний и ощущений, а также его поведенческие реакции, а с другой – как особое отношение к здоровью, выражающееся в осознании его ценности и активно-позитивном стремлении к его совершенствованию.

Нами было проведено исследование места здоровья в системе ценностей по методике М. Рокича, смысловых ориентаций современной молодежи по методике СЖО Д. А. Леонтьева и осознанности их жизненных целей по методике Е. Карапешта.

Для выявления взаимосвязи ценности здоровья и осознанности своей жизни был проведен корреляционный анализ по Спирмену между ценностью здоровья, жизненными ориентациями и осознанностью жизненных целей молодых людей, который выявил следующие значимые связи: цели – ценность здоровья ($r=0,727$), ценность здоровья – отношение к жизни ($r=0,916$). Таким образом, ценностное отношение к здоровью связано с отношением к жизни, которое отражает: воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, а также связано с наличием или отсутствием в жизни испытуемого целей в будущем, придающие жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Отношение к здоровью – один из элементов самосохранительного поведения, содержащего когнитивный, эмоциональный и мотивационно-поведенческий компоненты. Когнитивный компонент – степень осведомленности человека в области здоровья и факторов его риска. Эмоциональный компонент – уровень тревожности по отношению к здоровью, особенности эмоционального реагирования на ухудшение состояния здоровья. Мотивационно-поведенческий – ме-

Таблица 2

Ответы на вопрос: «Какую опасность несет употребление пива?» (%)

	не опасно	не очень опасно	опасно	очень опасно	крайне опасно	затрудняюсь ответить
Барнаул					100,0	
Бийск		1,0	38,0	36,0	24,5	0,5
Тюменцевский	20,0	80,0				
Кулундинский		100,0				
Павловский			37,0	36,0	27,0	

сто здоровья в системе ценностей, особенности образа жизни, особенности поведения в болезни.

Как показывает анализ результатов опроса, у молодежи Алтайского края слабо выражены как когнитивный, так и эмоциональный и мотивационно-поведенческий компоненты самосохранительного поведения, что сформировало как их неадекватное отношение к своему здоровью, так и распространение вредных привычек.

Результаты анализа распространенности вредных привычек среди респондентов показали, что такая особенность поведения нашла место во всех исследованных группах.

На вопрос: «Вы курите?» от 60,7% до 72,8% респондентов ответили отрицательно. В то же время от 39,3 до 27,2% отметили у себя наличие такой вредной привычки. На вопрос: «Как часто употребляли алкогольные напитки в последний месяц?» от 54% до 90,0% анкетированных употребляли алкоголь в последний месяц от 1 до 4 раз. Наиболее выражена эта вредная привычка у жителей г. Барнаула и Павловского р-на. На вопрос: «Пробовали ли Вы какие-нибудь наркотические средства?» положительный ответ был получен у 48% опрошенных.

Употребление и злоупотребление веществами в психологии здоровья рассматриваются как одна из стратегий преодоления и регуляции внешних стрессоров или внутренних проблем, но с отрицательными результатами для здоровья [7].

Анализ ответов на вопрос: «Для чего употребляете алкоголь?», – не обнаружил существенных различий между опрошенными разными групп. Алкоголь, используется молодежью, прежде всего, как универсальное средство для решения насущных проблем, снятия напряжения, проведения досуга и

общения (от 56 до 80%).

В подростковый и юношеский периоды нельзя не учитывать те психологические особенности, которые вредная привычка способна привносить в мировоззрение и способы бытия человека: неизбежно возникающие в жизни противоречия и конфликты получают тогда возможность сниматься не реальной активностью субъекта, а все большим уходом в ирреальный мир. Согласно взглядам разных авторов, как употребление алкоголя, так и употребление наркотиков вызвано потребностью уйти от реальности в иллюзорный мир [2; 3; 6].

Некоторые исследователи в качестве одного из основных факторов здоровья рассматривают психологическую устойчивость [5, 7]. Снижение психологической устойчивости увеличивает риск возникновения зависимости, один из видов которой связан с употреблением психоактивных веществ.

Рассматривая роль социальных факторов в возникновении вредных привычек, следует учитывать, что они сами по себе их не вызывают, а лишь создают психологическую предрасположенность к вредным привычкам.

Из трех факторов социальной среды – социальной поддержки, семьи и профессионального окружения – наиболее изучено влияние последнего, а также супругов и других членов семьи, которые могут поддерживать как здоровое, так и нездоровое поведение человека.

На вопрос: «Как Ваша мама относится к алкоголю и табакокурению?» (табл. 3) большинство опрошенных во всех регионах выбрали ответ «не пьет, не курит» (от 61,0 до 79%). В то же время от 8,5% до 23,5% отметили наличие вредных привычек у своих матерей (одни из них только курят, другие – только пьют, а третьи – и курят и пьют), а

Таблица 3

Ответы на вопросы: «Как Ваша мама (папа) относится к алкогольным напиткам и табакокурению?»

	не курит, не пьет		курит, не пьет		не курит, пьет		курит, пьет		затрудняюсь ответить	
	мать	отец	мать	отец	мать	отец	мать	отец	мать	отец
Барнаул	79,0	19,0	4,0	22,0	7,0	12,5	2,0	36,5	8,0	10,0
Бийск	69,0	26,0	8,5	3,0	14,5	21,5	1,5	40,5	7,5	9,0
Тюменцевский	81,5	25,5	0	20,0	8,5	5,0	0	38,5	10,0	11,0
Кулундинский	89,7	25,5	0	43,0	8,3	11,0	0	16,0	2,0	4,5
Павловский	61,0	20,0	0	20,0	19,0	5,0	0	20,0	20,0	35,0

от 2,0% до 20,0% не ответили на вопрос. Наиболее выражен отрицательный пример матерей у респондентов Павловского р-на и г. Бийска.

Ответы анкетирзуемых на вопрос: «Как Ваш отец относится к алкоголю и табакокурению?» (табл. 3) показали, что вредные привычки распространены преимущественно среди отцов. При этом, если среди матерей в большей степени распространена такая вредная привычка как употребления алкоголя (от 8,3% до 19%), а среди отцов – табакокурение (от 40,0 до 59,0%). Наиболее здоровый образ жизни ведут матери Кулундинского р-на (89,7%) и отцы г. Бийска (26,0%), Тюменцевского (25,5%) и Кулундинского р-нов (25,5%).

Сопоставление распространения вредных привычек среди анкетирзуемых и их родителей показало, что наличие такой формы поведения как табакокурение среди респондентов не зависит от её распространения среди их родителей в отличие от употребления алкогольных напитков.

На вопрос: «С кем Вы впервые попробовали наркотические средства?» наиболее часто встречающийся во всех регионах ответ: «с одноклассниками». От 17,7% до 84,2% респондентов впервые попробовали наркотики в образовательном учреждении.

Таким образом, социальные факторы (влияние семьи и школы) из группы независимых психологических факторов оказались менее значимыми для распространения такой вредной привычки как курение и более значимыми для употребления алкогольных напитков и наркотиков.

На вопрос: «Пробовали бросить курить?» от 25 до 57% респондентов ответили положительно, что свидетельствует о понимании анкетирзуемыми опасности для здоровья такой вредной привычки как табакокурение.

Больше примеров такой попытки продемонстрировали жители г. Барнаула (57%), а в меньшей – в Кулундинском р-не (25%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что молодежь, осознавая негативное влияние на здоровье, не всегда способна самостоятельно справиться с вредной привычкой. Это свидетельствует о необходимости формирования здоровьесохраняющего и здоровьесформирующего мышления и поведения у подрастающего поколения. Для этого необходимы планомерные, а не разовые, мероприятия, социальные программы, которые наряду с пропагандой здорового образа жизни, обращали бы особое внимание на превентивные меры, направленные на формирование волевого компонента личности, умения сказать «нет», способные противостоять внутригрупповому давлению и научить молодых людей применению здоровьесберегающих технологий в своей жизни.

Библиографический список

1. *Ананьев В. А.* Основы психологии здоровья. – М.: Речь, 2006. – 384 с.
2. *Братусь Б. С.* Аномалия личности. – М.: Мысль, 1988. – 301с.
3. *Гарифуллин Р. Р.* Скрытая профилактика наркомании : практическое руководство для педагогов и родителей. – М.: «Мысль», 2002. – 224 с.
4. *Лисицын Ю. П.* Образ жизни и здоровье населения. – М.: Медицина, 1982. – 214 с.
5. *Никифоров Г. С.* Психология здоровья. – СПб., Речь, 2002. – 256 с.
6. *Сурнов К. Г.* Диагностика установки на трезвость у больных алкоголизмом. – В кн.: Личность в системе коллективных отношений // Тезисы докладов Всесоюзной конференции. – М.: Просвещение, 1980. – С. 28-35.
7. *Ходырева Я. В.* Психологические факторы здоровья // Актуальные проблемы практической психологии. – СПб., Речь, 1992. – С. 57–64.

Иванов Михаил Сергеевич

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий Кемеровского государственного университета, psymaster@mail.ru, Кемерово

Яницкий Михаил Сергеевич

Доктор психологических наук, профессор, декан социально-психологического факультета Кемеровского государственного университета, dekanspf@kemsu.ru, Кемерово

ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Анализируются отличительные особенности постмодернистского общества, выступающие в качестве «вызовов» науке, культуре и образованию. Рассматриваются актуальные проблемы и новые задачи образования, возникающие с нарастанием дегуманизирующих тенденций в постмодернистском обществе.

Ключевые слова: постмодерн, постмодернистское общество, образование, психологическое здоровье.

Ivanov Mikhail Sergeevich

Candidate of Psychological sciences, Associate professor of Social psychology and psychosocial technologies at the Kemerovo state university, psymaster@mail.ru, Kemerovo

Yanitskiy Mikhail Sergeevich

Doctor of psychological sciences, Professor, Dean of Social and psychological faculty at the Kemerovo state university, dekanspf@kemsu.ru, Kemerovo

EDUCATION IN POST-MODERNIST SOCIETY: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract. The distinctive features of the postmodern society which are representing itself as “calls” to a science, culture and education are analyzed. Actual problems and new tasks appeared in dehumanization trends of the postmodern society are considered.

Keywords: post-modern, post-modernist society, education, psychological health.

Образование традиционно выполняет важнейшую историческую миссию, которую можно обозначить как «очеловечивание человека». Реализация этой миссии предполагает постоянную борьбу с естественными проявлениями человека – потаканием своим инстинктам, стремлению к удовольствию за счет других, жизни по законам силы. Образование в этом смысле обречено на роль некоторого локомотива, вечно тянущего человечество из «животного» прошлого в сторону гуманизации и, в известном смысле, психологического оздоровления общества.

Образованию во все времена было нелегко нести свой «свет» сквозь «тьму» невежества, но сегодня общество сталкивается с совершенно новыми угрозами, вероятно требующими от образования, как и от науки

и культуры, мобилизации сил для поиска новых решений и ответов на «вызовы» современности. Речь идет о тенденциях современного постмодернистского общества, таких, как дегуманизация, утрата идентичности и обесценивание вечных ценностей. Исследования проблем постмодерна показывают, что, вероятно, эти тенденции вполне закономерны и обусловлены глобальными проблемами человечества, и все общественные институты сегодня сталкиваются с необходимостью отвечать на эти вызовы.

Содержание образования отражает состояние общества или переход от одного его состояния к другому. Развитие и функционирование образования обусловлено всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими,

социальными, культурными и другими. И это не просто обусловливание, это сущностная взаимозависимость, что проявляется, в частности, в том, что одним из основных принципов существования и развития образования является «культуросообразность». Этот принцип, императивно сформулированный еще А. Дистервегом: «Обучай культуросообразно!», означает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие.

Какое же образование сегодня будет «культуросообразным», учитывая дегуманизирующие в своей основе тенденции развития постмодернистского общества? Перед образованием стоит сложный и еще не вполне осознанный выбор – прагматизация и преимущественно профессиональная ориентация образования или гуманизация с центрированием на человеке. Эти варианты обозначает К. Кюнцель и отмечает, что при выборе прагматичного варианта развития, система образования будет служить требованиям экономики, следуя за изменениями в обществе, а не отвечать на вызовы постсовременного мира, не решать проблемы дегуманизации. При выборе же центрированного на человеке варианта развития, образование сохранит свою историческую роль «противовеса» антигуманных тенденций.

Особую роль в этот переходный период принимает педагогическая психология, как наука о психологических детерминантах образования. Уже сегодня многие психологические исследования направлены на изучение человека в контексте обозначенных проблем постсовременного общества, поиск психологических механизмов, лежащих в основе дегуманизирующих тенденций, и методов решения этих проблем. В последние десятилетия психология существенно обогатилась результатами исследования проблем ценностных и смысложизненных ориентаций, новыми подходами к пониманию самореализации личности, эти направления становятся ключевыми для постнеклассической психологии. Сегодня уже можно говорить и о формировании постнеклассической педагогической психологии, как науки, использующей новые схема анализа и направленной на решение проблем современного

образования, вынужденного искать ответ на вызовы современности.

Происходящее в последние десятилетия в обществе и культуре развитых стран, большинство мыслителей, оперирующих в рамках исторической синтагмы «премодерн-модерн-постмодерн», называют «вторым фазовым переходом», т. е. переходом от модерна к постмодерну. Этому переходу отводится еще более серьезная роль в мировом историческом процессе, нежели первому – от премодерна к модерну. Проблема активно обсуждается не только в науке, но и широкой общественности. Сегодня в философии, истории, социологии, культурологии и других науках существуют десятки различных теоретических подходов к проблеме постмодерна. Постмодерн – это модель, некоторая научная проекция состояния мира в будущем, прогнозируемая исходя из текущих тенденций развития.

Зарождение постмодерна проходило в 60-70-е гг. XX века, оно связано и логически вытекает из процессов эпохи модерна как реакция на кризис ее идей, а также на так называемую «смерть супероснований»: Бога (Ф. Ницше), автора (Р. Барт), человека (дегуманизация Э. Монтегю).

В последние годы постмодернизм уже создал собственную специфическую традицию не только социального, но и психолого-педагогического анализа. Здесь существуют различные подходы, которые далеко не всегда можно свести к общему знаменателю. Тем не менее, большинство исследователей постмодернизма указывают на одни и те же явления, которые, очевидно, и выступают проявлениями постмодерна. Все эти разрозненные характеристики представляется возможным сгруппировать и представить в виде некоторой структуры, более удобной для отражения основных социальных и психологических признаков постмодернистского общества, и включающей особенности межличностных отношений, семейных отношений и социализации детей, норм и ценностей, культуры и образа жизни, идентичности личности.

Наиболее ярким проявлением постмодернизма, пожалуй, является изменение в содержании, характере и самой природе отношений между людьми. При переходе от традиционного общества к модернистскому в человеческих отношениях уже была

существенно редуцирована эмоциональная составляющая. Возросла интернальность человека, что проявлялось, с одной стороны, в усилении интимности и эмпатии в межличностных отношениях, с другой – в сокращении эмоциональности в общественных и деловых отношениях, как отнимающей время у прагматически настроенного на индивидуальную самореализацию человека эпохи модерна. Экономические ценности в обществе преобладали, научно-технический прогресс был возведен в культ, культура превратилась в сферу бизнеса, религия превратилась в формальность – на этом фоне и отношения между людьми стали экономическими. Эта тенденция менее заметна проявлялась в нашем российском обществе, как и многих восточных обществах, и по сей день отличающихся мозаичным сочетанием традиционной, модернистской и постмодернистской культур.

Формирование постмодернистского общества продолжает тенденции изменения формы и содержания межчеловеческих отношений. Нарастает редуцирование эмоциональной составляющей – ослабевает эмоциональная привязанность, причем уже не только в деловых отношениях, как это было в эпоху модерна, но и в интимных. Усиливается безучастность, равнодушие, уменьшается межличностная эмпатия. Все чаще практикуется непостоянство, эпизодичность, случайность межличностных отношений. Эту тревожную тенденцию Э. Монтэгю и Ф. Мэтсон называют дегуманизацией человека – «пятым всадником апокалипсиса» [4]. Общество становится, по выражению Ф. Г. Юнгера, «механизированным», похожим на большую бездушную машину, а человек – дегуманизированным элементом технологии [7]. О нарастающем отчуждении людей, эмоциональной изоляции и одиночестве говорит Д. Рисмен, называя общество «одиноким толпой», где отношения между людьми все чаще проявляются в форме недоверия и враждебности [5]. Происходит распространение нового психологического типа личности – человека, отчужденного от других людей и воспринимающего их как потенциальных врагов.

Другая тенденция постмодерна – изменения в сфере семейных и родственных отношений. Люди в традиционном обществе поддерживали тесные отношения как внутри ядерной семьи, так и с членами своего

родственного клана, входящими в состав расширенной семьи. Создание эмоционально теплых отношений с соседями и друзьями обуславливалось традицией и жизненной необходимостью во взаимной поддержке. В то же время эти отношения далеко не всегда включали достаточную интимность и эмпатию. Традиционное общество отличается строгой регламентацией и порядком, где каждый знает свое место. Любовь, проявления душевной заботы между родителями и детьми и между супругами ограничивались социальной дистанцией между поколениями и полами.

В модернистском обществе значение интимности и эмпатии возрастает, особенно внутри ядерной семьи – между супругами, родителями и детьми. Семейная среда становится изолированной, во многом частной крепостью, защищенной от внешних вмешательств посторонних структур, в том числе государственных и религиозных институтов.

Переход к постмодернистскому обществу характеризуется существенной трансформацией семьи – происходит фактический распад семьи как социального института, снижение значимости семьи как социальной ценности. На смену большой, многопоколенной семье традиционного общества и нуклеарной семье общества модернистского, сегодня все чаще приходит неполная семья. Появляются различные «упрощенные» формы семьи – гражданский брак, гостевой брак, а также различные формы «нетрадиционного» брака. Некоторые общества впервые в истории человечества вплотную приблизились к ситуации, когда большинство детей будут воспитываться в неполных семьях, что связано со дальнейшим сокращением числа агентов социализации.

Описанные изменения закономерно проявляются и в ценностно-нормативной сфере. Традиционное общество характеризуется консервативной системой ценностей, во многом неизменных на протяжении веков и тысячелетий. Немалую роль в определении того, что такое «хорошо» и «плохо» в традиционном обществе играет религия. Ценности и принципы, отстаиваемые доминирующей религией, не поддаются обсуждению и принимаются на веру, а при поддержке государства – как это в большинстве случаев и происходило – становятся догматическим законом. Именно со времен традиционного общества сохраняют пока свое значение общечеловече-

ские ценности жизни, любви, здоровья, благодетели, материнства и детства и т. д.

Модернистское общество породило новые ценности – самореализации, индивидуализма, свободы личности. Многие догматы были низложены, в том числе ограничения социальной мобильности, кастовость, различные церковные ограничения сексуальных отношений, притеснение в правах женщин и другие виды дискриминации. При этом культура модерна не посягала на вечные ценности, скорее наоборот, значимость многих из них возросла – ценность человеческой жизни, здоровья, терпимости, толерантности.

Постмодернистское общество отличается другой тенденцией. Ценностно-нормативная система общества размывается, пределы социально приемлемого и допустимого практически исчезают. Многие исследователи постмодерна указывают на стирание границ между «добром» и «злом». Зло теряет свое прежнее обличье, внешне не выглядит как зло потому, что не проявляется признаками, на основании которых люди привыкли его распознавать. Надевая маску банальности, оно выглядит как привычная повседневность и, более того, становится социально одобряемым.

Проблема всерьез коснулась судебной практики и самого понимания права в юриспруденции. Юристы отмечают, что происходит смена парадигмы правовой мысли, право все чаще понимается как «культурно обусловленная дискурсивная форма» – таковы, например, критические правовые исследования, феминистская теория права, критическая расовая теория, семиотическая теория права и т. д. [1].

Исследователи постмодернизма сходятся во мнении, что постмодернистская культура является, прежде всего, культурой потребления. Шопинг обретает особый психологический смысл, становится способом самоопределения. В модернистской культуре основными психосоциальными факторами формирования идентичности личности являлись работа, профессиональная деятельность, социальные связи и функционирование в обществе. И, если девиз модернистской культуры звучал как «Я есть то, что я делаю», то девиз постмодернистской культуры – «Я есть то, что я покупаю». Специалисты по рекламе и связям с общественностью с помощью средств массовой информации обучают человека с раннего детства

думать именно таким образом.

Также неотъемлемой характеристикой постмодернистской культуры является глобализация, приводящая к слиянию и взаимопроникновению культур. В постмодернистском обществе миграция населения резко возросла и стала нормой, в отличие от традиционного общества и общества модерна, где миграция была явлением нетипичным или вовсе считалась девиацией. Многие регионы, ранее отличавшиеся культуральной и этнической гомогенностью, становятся космополитичными, поликультурными. Наряду с позитивными экономическими эффектами глобализации, эти тенденции имеют и потенциальные нежелательные психологические последствия. Специалисты все чаще отмечают проблемы с формированием этнокультурной идентичности, прежде всего, в детском возрасте. Люди, с детства живущие в поликультурной среде, не имеют интегрированных культурных форм – традиций, обрядов, ритуалов. Потребность в этом нередко замещается вхождением в разного рода субкультуры, многие из которых в основе своей асоциальны.

Глобальные культуральные изменения эпохи постмодерна не могли не отразиться на самосознании человека, формировании идентичности личности. Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева используют понятие «постмодернистский сэлф» для описания некоторых общих тенденций изменения идентичности постсовременного человека [3]. Авторы справедливо отмечают, что в постмодернистской культуре сэлф (идентичность) становится нарративным ресурсом, историей, которую мы, в зависимости от тех или иных обстоятельств, по-разному рассказываем друг другу.

Наиболее часто постмодернистский сэлф квалифицируется как фрагментарный или мультифренический. Индивидуум в постмодернистском обществе фрагментарен, причем фрагменты его психики (субличности) нагружены большим количеством сознательных и бессознательных значений и социально перенасыщены, что приводит к множеству не связанных друг с другом инкогерентных отношений – конфликтов между субличностями.

Постмодернистский сэлф также квалифицируется как тревожный, депрессивный, или осциллирующий между тревогой и хро-

нической скукой. Присущая постмодернистскому обществу тревога приобретает другое, в сравнении с модернистским периодом, содержание. Феномен тревоги в постмодернистской культуре ассоциируется с фоновой неуверенностью, которая «пронизывает» все аспекты каждодневной жизни.

Постсовременному человеку, зачастую отчужденному и изолированному, деиндивидуализированному в мегаполисах, присуще также возникновение экзистенциального страха аннигиляции. Происходят изменения в самосознании, нарушается, используя понятие А. А. Бодалева, саморегуляция, как внутренне ощущаемое единство мотивов, целей и средств деятельности. Появляется желание почувствовать себя внутренне интегрированным, спаянным, целостным. В качестве защитного механизма обостряется аффилиативная потребность – появляется стремление слиться с толпой, «присоединиться» к общему бессознательному. При одновременном преобладании ценностей индивидуалистичности, эта потребность реализуется в поведении в форме социальной мимикрии, что коренным образом изменяет субъективное восприятие себя, своего сэлфа.

Все описанные проявления постмодернистского общества являются устойчивыми тенденциями, набирающими силу. Многие из них уже сегодня представляют проблему, другие имеют потенциально весьма негативные сценарии развития. Очевидно, что обозначенные тенденции являются следствием закономерного развития человечества, поскольку проистекают из предшествующих этапов развития общества и имеют вполне объяснимые механизмы, в основе которых лежат глобальные изменения последнего времени – ускоренное развитие науки и техники, перенаселение, изменение климата и т. п. Это означает, что указанные тенденции не изменят своего характера без целенаправленного и системного вмешательства, для чего они, прежде всего, должны быть определены как вызовы постмодернистского общества современной науке и образованию.

Одной из наиболее отчетливых тенденций трансформации образования в постмодернистском обществе является переход от транслирующей и фасилитирующей функций образования к посреднической. С развитием человеческого общества знание становится все более доступным, переставая быть до-

стоянием ограниченного круга лиц, когда образовательные учреждения были единственным способом получения доступа к широкому объему специальной информации. Современное состояние информационных технологий и их доступность населению позволяет каждому человеку получать не только практически любые знания из электронных источников, но и перенимать опыт их практического использования, дополняя существующее знание. Развитие интернета позволяет человеку любого возраста и уровня образования быть уже не просто потребителем знания, но и его источником, через свободную публикацию своих изысканий для свободного доступа. Говоря языком постмодерна, знания становятся некоторой формой нарратива, свободной не только для получения, но и для продуцирования, изложения и модификации, в противовес былой закрытости и застенчивости знания.

И этот качественно новый уровень существования знания осваивается подрастающим поколением намного быстрее и эффективнее, чем их родителями и педагогами. Активно используя интернет, дети и подростки не только имеют доступ к более широкому объему обновляемой информации, но и научаются по-другому относиться к знанию – текст на экране монитора перестает быть непреложной истиной, такой, как на страницах учебника. Доверие к достоверности знания снижается, непреложные истины подвергаются сомнению. Это не может не отражаться на взаимоотношениях субъектов образовательного процесса. Уже сегодня в практике высшего, а иногда и школьного образования, педагог вынужден выступать не в роли транслятора знаний, и даже не проводника в мире информации, а скорее комментатора, помогающего обучающимся систематизировать уже полученную ими информацию. В этой связи М. Мид говорит о новом типе культуры, порождающем принципиально иную форму диалога между поколениями – префигуративную культуру, «где взрослые учатся также у своих детей», в отличие от традиционных постфигуративной и кофигуративной культур [6].

Определяя эволюцию образовательных систем уже в терминологии типов научной рациональности, В. Е. Ключко справедливо отмечает, что в классической педагогике учитель выполняет функцию транслятора куль-

туры, в неклассической педагогике учитель выполняет функцию фасилитатора, то есть человека, стимулирующего (от английского *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать) осмысленное учение. Постнеклассическая парадигма, по мнению В. Е. Ключко, предполагает постановку качественно новой цели образования – подготовить личность, заинтересованную в самоизменении, обладающую потребностью в саморазвитии и способную создавать общественно значимые продукты собственной профессиональной деятельности. Отсюда меняется и содержание процесса подготовки. Так, педагог не транслирует знания, он организует чрезвычайно важный акт раскрытия значимости знаний в сознании субъекта. Учащийся выбирает только особые, значимые только для него элементы науки, которые способны вписаться и соответствуют ценностно-смысловым координатам его жизненного мира, становятся личностно-значимыми для него и обретают свое место в нем.

В постнеклассической педагогике учитель выступает как посредник между человеком и культурой, понимающий свою посредническую миссию. В. Е. Ключко отмечает: «Тенденция развития педагогической мысли, определяющей практику образования, проходит по «линии: «трансляционная педагогика» – «осмысленное учение» – «смысловая педагогика» – «онтопедагогика»... За этой логикой развития скрывается смена «внутренних форм», организующих мышление психологов и педагогов» [2, с. 12]. Изменяется отношение педагогов к себе и учащимся, к самому образовательному процессу. Приходит осознание того, что знание в одинаковой мере доступно и учителю, и ученику, что учитель не имеет в этом отношении преимущества. Учитель лишь лучше ориентируется в системе знаний, помогая ученику упорядочивать знания. Одновременно, педагог, работающий в русле постнеклассической педагогики, понимает, что сформировавшаяся у него система знаний не обязательно является единственно верной, и он не должен стремиться переносить ее ученику в неизменном виде. Постоянное обогащение научного знания и пересмотр парадигм также заставляет современного педагога относиться к знанию как к сети, а не системе, и формировать подобное отно-

шение у учащихся.

Важнейшее направление, в котором может реализовываться развитие образования в постмодернистском обществе – это *гуманизация образования*. Как уже говорилось, одной из проблем и отличительных особенностей постмодернистского общества выступает тенденция к дегуманизации в сфере межличностных и общественных отношений. На фоне этих проблем повышается роль образования как инструмента сохранения нормальных общечеловеческих ценностей при развитии личности каждого отдельного субъекта и, соответственно, общества в целом. Актуализация ценностей толерантности, терпимости и взаимного уважения в сознании людей, создание условий для развития нормальной, психологически здоровой личности, становятся сегодня не просто задачей образования, а, возможно, основной его функцией, определяющей совершенно особую роль образования как одного из немногих общественных институтов, которые могут быть использованы для эффективного ответа на вызовы постмодернизма.

Реализация гуманистической функции образования может происходить, прежде всего, через системные изменения в отношении к субъекту образовательного процесса. Несмотря на многочисленные попытки внедрения гуманистических принципов, нынешней образовательной системе недостает гуманности, поскольку сохраняется традиция «мерить людей одной меркой», не принимая во внимание существенные различия в «стартовых возможностях» каждого учащегося. Основным приоритетом при обучении сегодня считается результат обучения, как некоторый достигнутый уровень владения знаниями, умениями и навыками. При этом психологические исследования показывают, что важнейшим критерием самооценки и условием психологического здоровья личности является удовлетворенность самореализацией, как эмоционально положительное ощущение повышения своей трудоспособности, достигнутой путем вложения ненеприятных усилий в прохождение пути от одного уровня собственного развития к другому. И для самого человека определяющее значение для повышения удовлетворенности самореализацией имеет величина пройденного пути, а не достиг-

нутый уровень. Проще говоря, учащийся с изначально низким уровнем развития (низкими «стартовыми условиями») должен пройти значительно больший путь для достижения «стандарта» успеваемости, чем учащийся с лучшими изначально данными, которые зависят от индивидуально-психологических особенностей и качества ранее проделанной работы по развитию субъекта. При этом, учащийся с низкими стартовыми возможностями, проделывая больший объем работы по достижению стандарта, все же, как правило, достигает меньшего уровня развития, чем более одаренный сверстник, и зачастую испытывает на себе негуманное в своей основе отношение как к «неуспевающему», худшему ученику, причем не только со стороны сверстников и родителей, но и педагогов. Именно это указывает на тот факт, что в части гуманизации образовательной системы предстоит сделать и поменять еще очень многое. Образовательная среда должна гарантировать уважительное отношение к субъекту, реализующему свои способности в меру своих возможностей.

Сказанное выступает лишь одним из вариантов изменений, которые можно предпринять в отношении одной из традиций современной системы образования. Принципиально важно лишь то, что образование должно становиться гуманистическим не столько по содержанию своих программ, но, в первую очередь, по отношению к субъекту образовательного процесса. Показать человеку высокую значимость ценностей толерантности и уважения к другому можно только на примере толерантного и уважительного отношения к нему самому.

Поликультурность постмодернистского общества, приоритет средств массовой коммуникации во влиянии на подрастающее поколение, культура потребления и сокращение агентов социализации заставляют переосмысливать воспитательную роль образования в современном мире. Сегодня дети учатся не в школе, они учатся в интернете и других средствах массовой информации – педагоги с трудом, но все больше признают эту объективную действительность. Реализацию воспитательной функции образования необходимо пересматривать, чтобы образование стало культуросообразным.

Школа и профессиональное образование

должно помогать человеку сформировать свою идентичность, способствуя решению одной из основных проблем постмодерна – утраты психологического здоровья, проявляющейся во фрагментации личности и формировании множественной идентичности. Именно через профессиональное и личностное самоопределение, субъект образования должен находить свой личностный стержень, пусть и не переставая быть «нарративным ресурсом» на просторах интернета. Именно профессиональное становление является входом в воспитательное поле субъекта – необходимость развиваться как профессионалу, формируя у себя соответствующую культуру, может выступать действенной воспитательной мотивацией и условием доверия субъекта к образовательной системе. И уже через профессиональное воспитание может проводиться и воспитание личностное, реализующее все необходимые гуманизирующие воздействия. В этом, вероятно, и состоит возможное решение вопроса о выборе пути дальнейшего развития современного образования: профессионализация или гуманизация – гуманизация через профессионализацию.

Библиографический список

1. Касьянов В. В., Нечипуренко В. Н. Социология права. Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 480 с.
2. Клочко В. Е. Онтопедагогика: Психологические основы и гуманитарный потенциал // Проблемы целеполагания в психологических и педагогических исследованиях: материалы II Забайкальской межрегиональной Школы молодых ученых. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2003. – С. 3-14.
3. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Homo Postmodernus. Психологические и психические нарушения в постмодернистском мире. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 248с.
4. Монтегю Э., Мэтсон Ф. Дегуманизация человека. // Современный человек: цели, ценности, идеалы. – М.: ИФАН, 1988, вып. 1. – С. 82-93.
5. Руткевич Е. Д. Типология социального характера Д. Рисмена // Социологические исследования. – 1993. – №3. – С. 118-121.
6. Мид. М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
7. Юнгер Ф. Г. Ницше. – М.: Практикс, 2001. – 256 с.

Айзман Роман Иделевич

Доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», roman.aizman@mail.ru, Новосибирск

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЗДОРОВЬЕ И КРИТЕРИИ ЕГО ОЦЕНКИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические представления о здоровье человека, как единстве физического, психического и духовного компонентов, образующих холистическую связь с экологическими факторами среды и социальными условиями жизни человека. Исследуются методологические и методические подходы к оценке здоровья. Предлагается компьютерная программа для мониторинга здоровья всех участников образовательного процесса, отличающаяся достаточной простотой, доступностью для выполнения, возможностью для создания электронного паспорта здоровья различных групп населения страны.

Ключевые слова: здоровье, оценка, методика, электронный паспорт.

Aizman Roman Idelevich

Head of the Dept. of Anatomy, Physiology & Safety of life at FGBOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University", Dr. Biol. Sci., Professor, Honoured member of science of Russian Federation, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk

MODERN REPRESENTATIONS ABOUT HEALTH AND CRITERIA OF ITS ESTIMATION

Abstract: In article theoretical representations about health of the person, as unity of the physical, mental and spiritual components forming holystic connection with ecological factors of environment and social conditions of human life are considered. Methodological and methodical approaches to a health estimation are investigated. The computer program for monitoring of health of all participants of the educational process, differing sufficient simplicity, availability to performance, possibility for creation of the electronic passport of health for various groups of the population of the country is offered.

Keywords: health, estimation, technique, the electronic passport.

Состояние физического и духовного здоровья современной молодежи вызывает озабоченность в связи с высокой соматической и нервно-психической заболеваемостью, низким уровнем физической подготовленности, что может привести к демографической катастрофе, особенно в условиях Сибири [1; 8; 11]. Важным аспектом рассматриваемой проблемы является факт снижения здоровья в процессе обучения в средних и высших учебных заведениях [6; 7; 9].

По данным Минздравсоцразвития за 2011 г., за последние 5 лет наблюдалось ухудшение показателей здоровья учащихся на 16-32 % и рост нервно-психических заболеваний, а также повышение уровня преступности и суицидности. Не лучше ситуация со здоровьем студентов – до 80% имеют

низкие резервы физического и психического потенциала.

Суммарная оценка ситуации позволяет выделить ключевые факторы, определяющие ухудшение здоровья молодежи:

- отсутствие осознанной потребности в здоровье и здоровом образе жизни;
- отсутствие необходимых знаний по охране здоровья;
- недостаточный уровень оздоровительных программ и первичной профилактической помощи.

Следствием является искажение образа жизни, распространение факторов риска заболеваний, формирование форм поведения, приводящих к снижению уровня здоровья. Это:

- низкий уровень двигательной активности, характерный для большинства молодых

людей;

- несбалансированное питание, приводящее к нарушению поступления в организм железа, йода и витаминов;
- информационные перегрузки, связанные с интенсификацией обучения и нерациональным режимом труда, высокий уровень стресса;
- лояльное отношение к употреблению алкогольных напитков;
- широкое распространение табакокурения.

Наряду с факторами образа жизни, отдельно следует выделить проблемы организационного и нормативного плана:

- отсутствие программных документов по охране здоровья молодежи высших учебных заведений,
- отсутствие доступных, информативных и дешевых скрининговых методов комплексной оценки состояния здоровья человека,
- недостаточность профилактической работы в образовательных учреждениях,
- недостаточная подготовленность педагогических кадров к профилактической работе в системе образования,
- отсутствие интегративного подхода к проблеме здоровья учащейся молодежи.

Отсутствие установок на сохранение здоровья создает риск для будущего сегодняшней молодежи, связанного с созданием семьи, профессиональным и личностным ростом.

Стратегии решения большинства этих вопросов на уровне среднего образования посвящен Указ Президента РФ от 01.06.2012 ««О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы»».

В частности, в образовательные стандарты нового поколения были включены следующие показатели здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений:

- степень невротизации, распространённости астенических состояний и вегетативных нарушений;
- физическое развитие учащихся;
- заболеваемость учащихся;
- физическая подготовленность учащихся;
- комплексная оценка состояния здоровья;
- здоровый образ жизни.

Таким образом, здоровье выпускников школы становится одним из важных показате-

телей качества школьного образования. Это очень важно и для проведения реформы Вооруженных сил РФ, поскольку в настоящее время около 50% призывников получают отсрочку от службы по состоянию здоровья. В настоящее время имеются нормативно-правовые документы, определяющие обязательность оценки здоровья обучающихся и воспитанников в образовательных учреждениях. Так, Приказом Министра образования и науки Российской Федерации от 12 января 2007 г. №7 определено: «организовать, начиная с 2007 г., проведение ежегодного мониторинга здоровья обучающихся, воспитанников образовательных учреждений». Приказ Минобрнауки РФ от 28.12.2010 № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» еще раз подчеркивает необходимость оценки здоровья школьников. Однако ни в одном из этих приказов не указаны критерии оценки здоровья, методические подходы и инструментарий для этой деятельности, что, по сути, «освобождает» и так перегруженных педагогов от выполнения этой нужной работы [10]. К сожалению, нормативно-правовых документов по здоровьесбережению студентов и преподавателей в высшей школе в настоящее время нет.

Исходя из актуальности проблемы, нами были сформулированы теоретические подходы к пониманию здоровья и методам его оценки, которые могут быть использованы для мониторинга здоровья всех субъектов образовательного процесса.

В основу методологического подхода оценки здоровья человека положены следующие основополагающие принципы. 1) Здоровье – это не отсутствие болезни как таковой или физических недостатков, а состояние полного физического, душевного и социального благополучия¹. Данное определение базируется на представлении о целостности организма и его компонентов, которые характеризуют возможности и способности личности удовлетворять свои биологические, духовные и социальные потребности при совершенной адаптации

¹ Преамбула к уставу Всемирной организации здравоохранения. – 1948. – С. 1.



Рис. 1. Модель целостного (холистического) подхода к оценке здоровья личности.

к внешним экологическим и социальным условиям (рис. 1). Такой подход позволяет оценивать здоровье с помощью доступных для исследования показателей. 2) Уровень здоровья можно оценить количественно, если принять за основу величину резервных возможностей организма, обеспечивающих сохранение гомеостаза его внутренней среды при адаптации к постоянно меняющимся условиям внешнего мира (или нагрузкам). В этой связи можно использовать различные нагрузочные пробы, позволяющие выявить объем резервных возможностей разных систем и всего организма в целом. 3) Организм и среда его обитания являются единым целым, что обуславливает взаимные влияния друг на друга. 4) Детский организм находится в постоянном развитии, поэтому параметры, характеризующие его здоровье, в онтогенезе изменяются. Следовательно, при оценке здоровья детей и подростков необходимо учитывать не только наличие или отсутствие имеющихся заболеваний, но в первую очередь динамику процессов. 5) При характеристике здоровья важен интегративный подход, учитывающий динамику физического развития, функционального, психо-эмоционального состояния организма и среду обучения, которая должна иметь здоровьесберегающий характер.

Перечисленные принципы легли в основу разработанного нами мониторинга здоровья обучающихся всех уровней. *Мониторинг здоровья – это динамическая скрининг диагностика физического развития, функциональных резервов организма, нейродинамических показателей нервной системы,*

психического состояния, индивидуальных конституциональных особенностей, адаптивных (резервных) возможностей, образа жизни и среды, в которой происходит учебная и трудовая деятельность участников образовательного процесса.

Мониторинг здоровья подразумевает измерение и оценку разнообразных физических, психофизиологических и психологических параметров, которые могут быть количественно измерены. Они имеют высокую диагностическую эффективность, так как объективно отражают состояние здоровья субъекта, позволяют сопоставлять показатели в динамике онтогенеза и обучения, а также прогнозировать его развитие на перспективу.

Цель мониторинга здоровья учащихся: на основе данных об индивидуальных особенностях и возможностях организма обеспечить:

- сохранение здоровья в процессе индивидуального развития и обучения;
- профессиональную ориентацию учащихся для осознанного и адекватного возможностям организма выбора профессии;
- оценку здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения;
- индивидуальный подход к организации учебно-воспитательного процесса;
- коррекцию учебно-воспитательного процесса для достижения наибольшей эффективности.

В процессе мониторинга здоровья студентов и педагогов можно решить еще следующие задачи:

- провести самооценку физических, психофизиологических, личностных, характе-

рологических, профессионально-значимых качеств, т. е. *оценку личностного потенциала* для самокоррекции и развития;

- оценить уровень социально-психологической адаптации и психологического климата в коллективе;
- прогнозировать риск развития девиантных форм поведения, в том числе зависимостей (наркотической, алкогольной, игровой);
- обеспечить профилактику профессионального эмоционального выгорания.

При мониторинге здоровья мы выделяем следующие уровни:

– *Физическое (соматическое) здоровье*, оцениваемое по морфологическому и функциональному состоянию всех органов и систем, их взаимосвязи, что обеспечивает постоянство внутренней среды организма (гомеостаз) и гармоничное его взаимодействие с внешней средой.

– *Психическое здоровье*, включающее в себя:

- адекватную самооценку и чувство уважения к себе;
- способность адаптироваться к изменяющимся условиям жизни;
- способность эффективно удовлетворять свои потребности и умение компенсировать те, которые невозможно удовлетворить в данный момент;
- уверенность человека в том, что он сам управляет своей жизнью;
- гендерную самоидентификацию, социализацию и самореализацию.

Таким образом, психическое здоровье

включает в себя общий душевный комфорт, адаптивность и эффективный самоконтроль, что оказывает значительное влияние на качество жизни, определяет *эмоциональный, когнитивный, личностный и гендерный потенциал*.

– *Нравственное здоровье*, которое определяется:

- соблюдением морально-этических принципов, сформированных человечеством;
- соблюдением правовых норм и законов данного общества.

Показателями *индивидуального здоровья*, которые определяются при мониторинге, являются (табл.).

На основе этих принципов нами разработаны компьютерные варианты методик комплексной оценки здоровья учащихся, студентов и педагогов.

Методики предназначены для экспресс-диагностики физического и психического здоровья, а также физической подготовленности обследуемых с целью количественной характеристики этих показателей, получения интегральной характеристики здоровья и сопоставления его между возрастными, половыми и региональными группами.

Методика для учащихся включает следующие тесты:

- *оценка физического развития* (проводят медработники);
- *оценка функционального состояния и физической подготовленности* (проводят учителя физической культуры);

Таблица

Показатели индивидуального здоровья человека

Уровни здоровья	Критерии здоровья	Показатели здоровья
1. Физический (соматическое здоровье) – определяет возможности организма	Генетические Биохимические Морфологические Функциональные	Генотип Показатели биологических жидкостей Уровень физического развития, морфотип Состояние органов и систем в покое и после нагрузок, функциональный тип
2. Психический (ментальное здоровье) – обеспечивает желания личности	Эмоционально-волевая сфера; Когнитивно-мыслительная сфера; Личностный потенциал.	Функциональная асимметрия мозга, тип ВНД, психотип, темперамент, уровень тревожности, стрессоустойчивости, память, внимание, тип мышления, работоспособность
3. Социально-нравственный (духовное здоровье) – определяет обязанности человека	Соблюдение морально-этических и правовых норм	Цель, ценности, идеалы, степень признания, реализация желаний и возможностей – степень самореализации

– оценка уровня социально-психологической адаптации к школе (проводят учителя начальных классов, для учащихся средних и старших классов – сами обследуемые под контролем психолога);

– отношение к своему здоровью и здоровому образу жизни (проводят учителя начальных классов, для учащихся средних и старших классов – сами обследуемые под контролем психолога);

– оценка уровня тревожности (проводят учителя начальных классов, для учащихся средних и старших классов – сами обследуемые под контролем психолога);

– оценка различных видов памяти (механической, смысловой, образной) (проводят сами обследуемые под контролем психолога);

– оценка нейродинамических свойств нервной системы, позволяющая судить о состоянии нервных процессов (соотношение возбудительных и тормозных процессов, скорость зрительно-моторных реакций) (проводят сами обследуемые под контролем психолога);

– квалификационная характеристика школы, характеризующая уровень организации здоровьесберегающей деятельности учреждения (заполняется руководителем учреждения).

Методика оценки здоровья студентов и педагогов включает следующие тесты:

– оценка функционального состояния организма;

– оценка социально-психологической адаптации;

– самооценка психического состояния;

– оценка уровня мотивации к успеху;

– оценка психологического климата в коллективе;

– выявление профессиональных кризисов;

– измерение степени эмоционального выгорания;

– отношение к своему здоровью и здоровому образу жизни;

– оценка уровня стрессоустойчивости;

– оценка уровня тревожности;

– оценка уровня конфликтности;

– оценка уровня невротизации, психопатизации;

– диагностика состояния агрессии;

– оценка функциональной асимметрии мозга;

– оценка различных видов памяти (меха-

нической, смысловой, образной);

– определение умственной работоспособности;

– оценка нейродинамических свойств нервной системы (сенсомоторные реакции, реакции на движущийся объект).

Оценка уровня здоровья человека по отдельным, пусть даже информативным показателям, не дает целостного представления. Необходима интеграция отдельных параметров с целью получения суммарного количественного показателя (индекса) здоровья. Для этого может быть использован балльный вариант пересчета «сырых» показателей в стандартизованные с учетом возраста, пола, региона проживания, типа конституции и нормативных значений. Создание компьютерной базы исследованных показателей чрезвычайно важно для определения не только индивидуальной динамики, но и популяционных изменений, лежащих в основе прогнозирования демографической ситуации и здоровья будущих поколений.

На основе предлагаемых компьютерных программ нами были разработаны [2–5] электронные паспорта здоровья для мониторинга здоровья учащихся, студентов, преподавателей и спортсменов (рис. 2–3).

Достоинствами электронных паспортов здоровья являются:

- интегративный подход к здоровью как системному состоянию, включающему показатели физического, психического и социального уровней;

- компьютеризация всех данных, что позволяет создать банк здоровья различных возрастно-половых и профессиональных групп;

- количественное выражение показателей, обеспечивающее возможность динамического наблюдения и сопоставления уровня здоровья различных групп, образовательных учреждений, районов, т. д. ;

- относительная простота обследования, не требующая дорогостоящего оборудования;

- возможность передачи результатов обследования через Интернет;

- вовлечение субъекта в сам процесс обследования, что повышает его личную заинтересованность в сохранении и развитии здоровья;

- возможность прогнозировать риск раз-



Новосибирский государственный педагогический университет



Кафедра анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности

Программа комплексной оценки здоровья учащихся общеобразовательных школ

г. Новосибирск

Программа тестирования

База данных Паспорт учреждения Паспорт физического здоровья Психологическое состояние Психофизиология Нейродинамика Профиль Результаты Бланки О программе

Паспорт здоровья

3 класс Музыченко Виктор 9 лет

Физическое развитие:		Физическая подготовленность и функциональное состояние:	
Длина тела (см):	136	Кистевой индекс:	31,58
Масса тела (кг):	38	Становой индекс:	0,05
ОГК (см):	64	Жизненный индекс:	32
Индекс Кетле:	20,54	Вис на перекладине (сек):	14
Индекс стени:	0,97	Поднимание туловища (раз):	20
Осанка:	сколиотическая	Прыжки в длину (см):	151
Стопа:	плоская	Наклоны вперед (см):	7
Острота зрения (п):	0,2	Кол-во сгибаний-разгибаний рук в упоре лежа (раз):	20
Острота зрения (л):	0,2	6- минутный бег (м):	937
Острота слуха (п):	6	Бег на 30 метров (сек):	6
Острота слуха (л):	6	Челночный бег (сек):	9,5
Группа здоровья:	3	Индекс Кердо:	симпатикотония
Гармоничность физического развития:	дисгармоничное	Двойное произведение:	78,4
Частота простудных заболеваний за год (раз):	0	РВС 170:	1,81
		ПЭК:	18

Печать

05/21/2009 18:42 Музыченко Виктор Анатольеви

ПУСК 8 - Paint Программа тестиров... Паспорт здоровья RU 18:42

Рис. 2. Скриншоты паспорта здоровья учащихся с итоговыми результатами

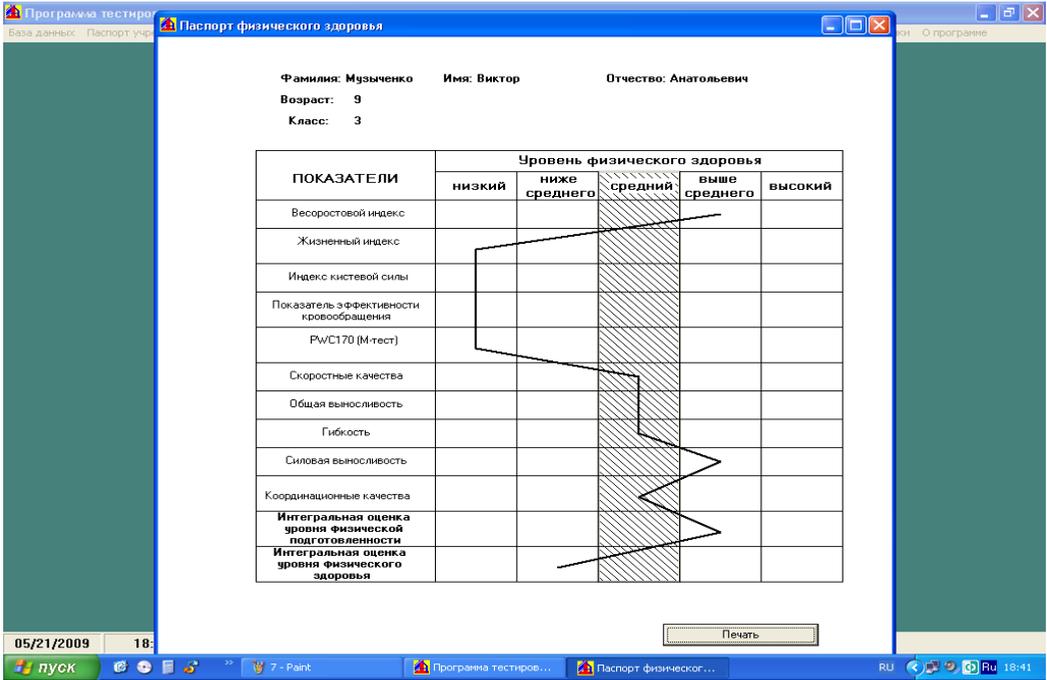


Рис. 3. Скриншоты паспорта здоровья учащихся с итоговыми результатами

вития девиантного поведения, своевременно выявлять психо-соматические нарушения и осуществлять их коррекцию.

Таким образом, внедрение в систему образования программ мониторинга здоровья обучающихся и педагогов могут помочь в реализации задач, стоящих перед современной средней и высшей школой.

Библиографический список

1. Айзман Р. И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования. – Новосибирск: СО РАМН, 1996. – 26 с.
2. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Рубанович В. Б., Лебедев А. В. Методика комплексной оценки здоровья учащихся общеобразовательных школ. Регистрационное свидетельство № 0320800711 от 27 марта 2008 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 12938.
3. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Рубанович В. Б., Лебедев А. В. Мониторинг здоровья спортсменов и эффективности работы ДЮСШ. Регистрационное свидетельство № 0320901003 от 21 мая 2009 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 16366.
4. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Рубанович В. Б., Лебедев А. В. Программа комплексной оценки здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений. Регистрационное свидетельство № 0320801703 от 18 августа 2008 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 12930.
5. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Рубанович В. Б., Лебедев А. В. Программа комплексной оценки здоровья педагогов. Регистрационное свидетельство № 0320801706 от 20 августа 2008 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 13933.
6. Айзман Р. И., Будук-оол Л. К. Этноэкологические, морфофункциональные и психофизиологические особенности адаптации студентов к обучению в вузе. // В кн.: Человек на Севере: системные механизмы адаптации. Магадан: СВНЦ ДВО РАН, 2011. Т. 2. – С. 6-29.
7. Безруких М. М. Школьные факторы риска и здоровье детей. // Магистр. 1999. – №3. – С. 30-38.
8. Здоровье населения в Сибири. – Новосибирск: СО РАМН, 1995. – 128 с.
9. Казин Э. М. (ред.) Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика. – Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2011. – 394 с.
10. Малаярчук Н. Н. Культура здоровья педагога. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2008. – 192 с.
11. Овчаров Е. А., Радионова Л. В., Борш Е. Е. Здоровье школьников (медико-социальные, экологические и педагогические аспекты): учебное пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2000. – 392 с.

Будук-оол Лариса Кара-Саловна

Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Тувинского государственного университета, buduk-ool@mail.ru, Кызыл

Сарыг Сайлык Кызыл-ооловна

Кандидат биологических наук, преподаватель кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Тувинского государственного университета, s.k.sailyk13@mail.ru, Кызыл

Ховалыг Аяна Монгушовна

Аспирант кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Тувинского государственного университета, hovalyg78@mail.ru, Кызыл

**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ
РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП**

Аннотация. Динамика изменения функционального состояния сердечно-сосудистой системы в период обучения свидетельствует, что студенты тувинской национальности имеют более совершенные механизмы физиологической адаптации в сравнении с русскими. Процесс адаптации студентов независимо от национальности характеризуется тремя фазами.

Ключевые слова. Адаптация, студенты тувинской и русской национальности.

Buduk-ool Larisa Kara-Salovna

Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Anatomy, Physiology and safety of life at the Tuvan State University has, buduk-ool@mail.ru, Kyzyl

Saryg Sajlyk Kyzyl-oolovna

Candidate of Biological Sciences, lecturer of the Dept. of Anatomy, Physiology and Safety of life at the Tuvan State University, sksailyk13@mail.ru, Kyzyl

Hovalyg Ajana Mongushovna

Graduate student of the Dept. of Anatomy, Physiology and Safety of life at the Tuvan State University, hovalyg78@mail.ru, Kyzyl

**PARTICULARITIES OF ADAPTAION TO TEACHING
STUDENTS OF DIFFERENT ETHNICAL GROUPS**

Abstract. The dynamics of changes in functional condition of circulatory system in period of studying shows that Tuvan students have better mechanisms of physiological adaptation in comparison with Russian students. Adaptation process of students can be shown in three stages.

Keywords:. adaptation, students of Tuvan and Russian nationalities.

Изучение адаптивных механизмов у студентов, проживающих в различных эколого-климатических условиях, представляет особый интерес, поскольку обучение в вузе протекает на фоне природно-экологического и социального прессинга. Умственный труд студентов сопровождается функциональными изменениями в деятельности сердечно-сосудистой, эндокринной, нервной систем, что вызывает напряжение, приводящее к нарушению адаптации.

В соответствии с концепцией этнической физиологии Н. А. Агаджаняна [1] в исследованиях были показаны межэтнические различия в морфофункциональной, физиологической, психосоциальной адаптации населения южно-сибирского региона [2; 5; 10].

Целью работы явилось изучение особенностей адаптации системы кровообращения студентов в зависимости от пола и национальности.

Методика исследования. Измерения артериального давления проводились аускультативным методом Н. С. Короткова. ЧСС определялась пальпаторно за 30 сек. На основании регистрируемых величин рассчитывались показатели гемодинамики: ударный (УОК) и минутный (МОК) объемы крови, сердечный (СИ) и ударный (УИ) индексы. В качестве интегральной оценки ССС вычислялись адаптационный потенциал (АП), двойное произведение (ДП) и уровень физического состояния (УФС).

Исследование проводилось на базе Тувинского государственного университета. Объектом исследования служили студенты тувинской и русской (пришлые, во 2-м и более поколениях) национальности. Всего обследовано 1102 студента 1-5-х курсов. Исследования проводились в период функционального покоя в первой половине октября каждого учебного года. Исследования выполнены с добровольного согласия испытуемых в соответствии с биоэтическими требованиями.

Результаты и их обсуждение. Оценка артериального давления в национальных группах показала, что САД, ДАД выше у русских студентов. На 2 и 5 курсах было отмечено повышение артериального давления у всех студентов, при этом оно было более выраженным у русских юношей и девушек в сравнении с тувинскими.

На более напряженное состояние ССС у русских студентов также указывает увеличение на 2 курсе ЧСС в два раза выше, чем у тувинских.

Важным механизмом обеспечения адаптации студентов к умственным нагрузкам является увеличение кровотока в активно работающих системах организма. Одним из параметров системной гемодинамики, характеризующих сократительную функцию сердца, а также совершение работы по перекачиванию крови из венозной части сосудистой системы в артериальную, является УОК.

Более высокие значения УОК регистрировались у юношей в сравнении с девушками. В период обучения отмечалось снижение УОК по отношению к 1 курсу, как у девушек, так и у юношей, причем у девушек в большей степени (на 6,4% и 2,7% соответственно). Поскольку с возрастом УОК должен увеличиваться, это может быть связано с ухудшением сердечной деятельности под

влиянием учебной деятельности.

В группе юношей достоверно выше УОК был у русских студентов на 3-4 курсах, а у тувинских – на 5 курсе, в группе девушек различий по национальности не обнаружено (табл.). У русских юношей УОК увеличивался от 1 к 4 курсу, а затем значительно снизился, у тувинских юношей УОК был практически стабильным и его снижение на 5 курсе составило 1,7%, против 3,7% у русских студентов. У девушек также отмечено достоверное снижение величин УОК в динамике обучения примерно на 6% в обеих группах.

Таким образом, снижение УОК можно объяснить ухудшением сократительной функции сердца под воздействием факторов обучения, что в большей степени характерно для всех девушек и русских юношей.

Увеличение МОК за счет УОК свидетельствует о лучшем состоянии сердца и гемодинамики, а увеличение МОК, связанное с ростом ЧСС, является неэкономичным для системы кровообращения [6].

У девушек и юношей достоверных различий в величинах МОК не обнаружено, за исключением 5 курса, на котором он выше у юношей. При этом необходимо отметить большее ($p \leq 0,01$) повышение МОК на 2 курсе у юношей (на 5,9%) в сравнении с девушками (3,2%), что указывает на большее функциональное напряжение ССС у юношей, связанное с периодом срочной адаптации. Снижение МОК в период обучения отмечены у всех студентов, причем у юношей в большей степени, чем у девушек (10,0% и 1,0% соответственно).

Результаты сравнительного анализа МОК в национальных группах показали достоверно более высокие значения у тувинских студентов на 1 курсе, а на 3-4 курсах, наоборот, у тувинских юношей и девушек значения МОК стали достоверно ниже, чем у русских. На 5 курсе достоверные различия в зависимости от национальности не обнаружены. При этом у русских студентов произошло значительное (10,0-11,0%) увеличение МОК на втором курсе, у тувинских юношей повышение составило всего 1,9%, а у тувинских девушек, наоборот, произошло снижение МОК (табл.). Это может указывать на более эффективные адаптивные реакции ССС тувинских девушек и юношей.

Сравнительные показатели гемодинамики

Курс / Группа	1	2	3	4	5
УОК, мл					
Тувинские юноши	71,7±0,9	71,3±1,6	68,3±1,7*	68,9±2,2*	70,5±1,2*
Русские юноши	69,6±0,8	71,0±1,0	72,8±1,4	74,6±1,2	67,1±1,2
Тувинские девушки	70,3±2,0	69,1±2,2	67,2±1,7	66,4±1,3	65,8±1,3
Русские девушки	69,3±1,7	70,1±1,7	67,0±1,8	65,8±1,4	64,7±1,9
МОК, л/мин					
Тувинские юноши	5,3±0,1*	5,4±0,2	5,0±0,2*	5,0±0,2*	5,0±0,1
Русские юноши	5,0±0,2	5,5±0,2	5,4±0,1	5,5±0,2	5,2±0,2
Тувинские девушки	5,5±0,1*	5,2±0,2*	5,0±0,1*	4,9±0,2*	4,7±0,1
Русские девушки	5,1±0,2	5,6±0,2	5,3±0,1	5,2±0,1	4,8±0,1
УИ, мл/кв. м.					
Тувинские юноши	41,3±0,6*	40,9±1,5	39,0±0,9	38,4±0,6	38,7±1,1*
Русские юноши	38,5±1,0	38,7±0,8	39,1±1,0	39,7±0,8	34,9±0,5
Тувинские девушки	46,0±0,8*	44,9±0,8	43,6±1,0	42,7±0,9	41,8±0,8
Русские девушки	42,7±1,3	43,2±1,3	41,4±1,4	40,5±1,0	40,1±0,5
СИ, л/мин/кв. м.					
Тувинские юноши	3,07±0,1*	3,11±0,1	2,84±0,1	2,79±0,1	2,76±0,1
Русские юноши	2,75±0,1	3,98±0,1	2,89±0,1	2,94±0,2	2,68±0,1
Тувинские девушки	3,58±0,1*	3,43±0,1	3,25±0,1	3,13±0,1	2,99±0,1
Русские девушки	3,13±0,2	3,47±0,1	3,29±0,1	3,20±0,1	2,97±0,2

Примечание * $p \leq 0,05$ достоверные различия между тувинскими и русскими студентами одного пола.

Корреляционный анализ показал, что в группе юношей при идентичной динамике УОК МОК обеспечивался разным вкладом ЧСС. Так, на 2 курсе увеличение МОК происходило за счет увеличения ЧСС ($r=0,7$ у русских юношей и $r=0,5$ у тувинцев). На 5 курсе механизм увеличения МОК у русских студентов связан с изменениями ЧСС ($r=0,8$), в то время как у тувинцев корреляционные связи МОК-ЧСС были слабы ($r=0,4$).

Следовательно, на этапе срочной адаптации увеличение МОК происходило за счет увеличения ЧСС независимо от национальности. У русских юношей и на 5 курсе МОК обеспечивался за счет значительного повышения ЧСС, что является неэкономичным для системы кровообращения и снижает эффективность приспособительных реакций.

В группе девушек увеличение МОК на 2 курсе обеспечивалось повышением ЧСС только у русских девушек ($r=0,8$). На 5 курсе выявлены более тесные положительные корреляционные связи в системе УОК-МОК как у тувинских ($r=0,8$), так и у русских девушек ($r=0,9$).

Таким образом, изменения МОК свидетельствуют о более благоприятном режиме

работы сердца у тувинских студентов, как юношей, так и девушек в сравнении с русскими. У русских юношей, в отличие от остальных исследуемых групп студентов, имело место значительное снижение эффективности приспособительных реакций сердечной деятельности, не только на 2-м, но и на 5 курсе.

Различия функционирования ССС в зависимости от пола и национальности свидетельствуют о достоверно более высоких значениях УИ у всех тувинских студентов на 1 курсе, а у юношей еще и на 5 курсе (табл.), при этом во всех группах студентов УИ снижался в период обучения, что снижение значений УИ у студентов в период обучения указывает на повышение эффективности механизмов регуляции системы кровообращения у старшекурсников.

СИ, согласно одним исследованиям, с возрастом понижается, свидетельствуя о снижении интенсивности обменных процессов, в других исследованиях зафиксирована неизменность СИ с возрастом [11].

Анализ гендерных различий показал, что девушки имели достоверно более высокий СИ на всех курсах. Увеличение значений СИ

отмечалось на 2 курсе у всех студентов, причем в большей степени у юношей, в отличие от девушек и русских студентов, в отличие от тувинских, что, по-видимому, указывает на более высокую «цену» адаптации.

Интегральную величину, объединяющую САД и ЧСС, представляет собой индекс Робинсона, или двойное произведение. Отрицательная возрастная динамика величин ДП свидетельствует об улучшении механической деятельности сердца и состояния аппарата кровообращения в целом, о более экономичной деятельности сердца в покое и увеличении функционального резерва, отражает интенсивность обменных процессов в миокарде, потребление кислорода единицей массы миокарда [4; 7]. Превышение ДП по сравнению со стандартными значениями указывает на низкую степень адаптации ССС к психоэмоциональному стрессу [8].

Анализ ДП в зависимости от пола, показал, что более низкие значения характерны для девушек, что свидетельствует о более экономичной работе их сердца. В обеих гендерных группах максимальное значение ДП отмечалось на 2 курсе, причем величина ДП у юношей составляла $96,6 \pm 2,2$ (ниже среднего), а у девушек $92,7 \pm 2,2$ (средний уровень) у. е. На последующих курсах величина ДП у юношей была стабильно высокой и превышала таковую на 1 курсе, а у девушек – соответствовала значению первокурсниц. Следовательно, более высокие показатели ДП у юношей, в отличие от девушек, свидетельствуют о более низких функциональных возможностях сердца юношей.

При исследовании показателей ДП студентов в зависимости от национальности были обнаружены значительные различия. Достоверно более высокие значения ДП имели русские студенты на всех курсах, кроме первого, что указывает на более низкие функциональные резервы деятельности сердца у русских студентов. Максимальные значения исследуемого показателя зарегистрированы у студентов 2 курса, как у тувинцев (средний уровень), так и у русских (ниже среднего), причем у русских студентов разница в ДП на 1 и 2 курсах превышала таковую у тувинских студентов в 3 раза. В конце обучения у тувинских студентов величина ДП снизилась на 2,0% и соответствовала уровню выше среднего, а у русских

студентов была стабильно высокой (ниже среднего) и повысилась на 10,6% по отношению к 1 курсу.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о лучшем состоянии механической деятельности сердца у тувинских студентов, по сравнению с русскими. Снижение функциональных возможностей сердца на 2 курсе, отмеченное у всех студентов, тем не менее, у русских было выражено в большей степени.

С целью выяснения компенсаторно-приспособительных механизмов, лежащих в основе поддержания оптимального уровня гемодинамики, использовался АП [3]. Анализ АП у студентов в зависимости от пола показал, что юноши имели достоверно более высокие значения АП по сравнению с девушками, что свидетельствует о большем напряжении механизмов регуляции их системы кровообращения. Среднестатистические значения АП у девушек находились в пределах удовлетворительной адаптации ($АП < 2,1$) на всех курсах, кроме 2-го, а у юношей – только на 1 курсе, на последующих курсах АП у них соответствовал напряжению ($АП = 2,1-3,2$). Во всех группах студентов произошло достоверное увеличение АП на 2 курсе, причем у юношей в большей степени. Поскольку с возрастом должны улучшаться адаптивные возможности организма, то увеличение АП на всех курсах в сравнении с 1-м у всех студентов, как мы предполагаем, опосредовано влиянием обучения.

Анализ АП в зависимости от национальности показал, что тувинские юноши имели более низкие значения АП на старших курсах. Для них также характерна оптимальная динамика АП в период обучения: напряжение адаптации у них отмечено на 2 и 5 курсах ($АП = 2,1-3,2$), в то время как у русских юношей напряжение адаптации отмечалось на всех курсах, кроме 1-го. Для юношей, как уже указывалось выше, характерна общая динамика повышения АП от 1 к 5 курсу, причем у русских юношей в большей степени (на 15,0% и 4,8% соответственно).

В группе девушек достоверно более высокое значение АП регистрировалось у русских студенток по сравнению с тувинскими на всех курсах, кроме 1-го. Максимальное значение АП у тувинских и русских деву-

шек отмечено на 2 курсе, причем у русских студенток АП увеличился на 16,6%, а у тувинок – всего на 5,1% по сравнению с 1 курсом. Значение АП, соответствующее удовлетворительной адаптации ($АП < 2,1$), отмечено у русских студенток только на 1 курсе, а у тувинок АП был удовлетворительным на всех курсах обучения.

Таким образом, тувинские студентки отличались более благоприятной динамикой АП в период обучения, чем их русские сверстницы.

Для интегральной характеристики физиологической адаптации была изучена динамика изменений функциональных показателей ССС в зависимости от продолжительности обучения. Для этой цели был использован метод морфокинетического синтеза [9] с расчетом матрицы отношений различных показателей по коэффициенту связи. Метод морфокинетического синтеза позволил выявить фазность функциональных изменений. Матрица связи функциональных показателей свидетельствует, что период 1-2 курсов характеризуется отсутствием динамики роста показателей, как у тувинских, так и у русских студентов. Положительная динамика признаков выражена со 2 курса и продолжается по 4 курс. На 5 курсе происходит снижение темпа изменений функциональных показателей в обеих национальных группах.

Закключение. Таким образом, самая неблагоприятная динамика процессов адаптации в период обучения оказалась у русских студентов. Группа тувинских студентов обоего пола характеризовалась оптимальными показателями ССС, что указывает на лучшую физиологическую адаптацию этих студентов. Установлено, что у студентов обеих национальных групп отмечается напряжение механизмов адаптации на 2 и 5 курсах, свидетельствующее об ухудшении функционального состояния, связанного с периодом адаптации к обучению у второкурсников и психоэмоциональным напряжением у выпускников. Отмеченные периоды ухудшения функционального состояния указывают на то, что процесс адаптации студентов характеризуется фазностью. Процесс адаптации студентов в период обучения характеризуется тремя фазами: первая фаза соответствует 1-2 курсам, в период которой отсутствует

динамика роста всех показателей, вероятно, обусловленная напряжением механизмов адаптации. Вторая фаза (3-4 курсы) характеризуется положительной динамикой всех показателей и соответствует незавершенной адаптации организма. Третья фаза (5 курс) связана со снижением показателей адаптации в связи с усилением психоэмоционального напряжения у студентов-выпускников.

Библиографический список

1. Агаджанян Н. А. Этнические проблемы адаптационной физиологии. – Москва, РУДН, 2007. – 57 с.
2. Айзман Р. И., Будук-оол Л. К. Морфофункциональные показатели у студентов Тувинского государственного университета // Гигиена и санитария. 2009. – № 3. – С. 82-84.
3. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. – М.: Медицина, 1979. – 298 с.
4. Белоцерковский З. Б. Эргометрические и кардиологические критерии физической работоспособности у спортсменов. М.: Советский спорт, 2005. – 312 с.
5. Будук-оол Л. К., Айзман Р. И. Индивидуально-типологические особенности адаптации студентов тувинской и русской национальности к обучению в вузе // Экология человека. 2009. – № 2. – С. 32-38.
6. Маркин В. В. Адаптационные реакции и уровень здоровья студентов / Здоровье и образование в XXI веке. М.: Изд-во РУДН, 2002. – С. 274.
7. Прогностическая значимость адаптационного потенциала сердечно-сосудистой системы у детей 10-11 лет // Физиология человека. – 2000. – Т. 26. – № 1. – С. 56-61.
8. Смирнов А. Д., Чурина С. К. Двойное произведение в диагностике состояния сердечно-сосудистой системы // Физиология человека. – 1991. – Т. 17. №3. – С. 64.
9. Стефанов С. Б. Измерение морфофункционального единства (метод и некоторые результаты). Пушино, 1974. – 14 с.
10. Чанчаева Е. А., Айзман Р. И. Особенности морфофункциональной, психофизиологической и биохимической адаптации человека к условиям горного Алтая // Экология человека. – 2011. – №9. – С. 24-30.
11. Bogaard H. J., Woltjer H. H., Postmus P. E. et al. Assessment of the hemodynamic response to exercise by means of electrical impedance cardiography: method, validation and clinical applications // *Physiol. Measurement*. – 1997. – V. 18. – № 2. – P. 95-105.

Гиренко Лариса Александровна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, girenkolarisa@mail.ru, Новосибирск

Головин Михаил Сергеевич

Аспирант кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, golovin593@mail.ru, Новосибирск

Айзман Роман Иделевич

Доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, roman.aizman@mail.ru, Новосибирск

**ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЗДОРОВЬЯ
«ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ» ПУБЕРТАТНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. Для оценки психофизиологического здоровья лыжников 14-16 лет изучали нейродинамические, психологические и личностные показатели. Показатели соответствуют возрастно-половым нормативам и гендерным особенностям личности. Высокая мотивация к успеху и ответственное отношение к здоровью у подростков-лыжников свидетельствует о благоприятном влиянии спортивных занятий на формирование успешной и здоровой личности. Спортивные занятия повышают уровень психоэмоционального напряжения девочек-подростков, что требует психокоррекции в процессе спортивных занятий.

Ключевые слова: лыжники, внимание, память, реактивность, тревожность, стрессоустойчивость, конфликтность, агрессия, социально-психологическая адаптированность.

Girenko Larisa Aleksandrovna

Candidate of Biological sciences, Associate Professor of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety at the Novosibirsk State Pedagogical University, girenkolarisa@mail.ru, Novosibirsk

Golovin Mikhail Sergeevich

Graduate student of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety at the Novosibirsk State Pedagogical University, golovin593@mail.ru, Novosibirsk

Aizman Roman Idelevich

Doctor of Biological sciences, Professor, Head of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety at the Novosibirsk State Pedagogical University, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk

**PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS OF HEALTH
OF SKIERS-RACERS IN PUBERTY AGE**

Abstract. For evaluation of psycho-physiological health of 14-16 years-old skiers neurodynamic, psychological and personality indicators have been studied. Indicators correspond to the age-gender norms and gender characteristics of personality. High motivation to success and responsible attitude towards health in adolescents-skiers show favorable effects of sports activities on the formation of a successful and healthy personality. Sports activities increase the emotional stress in adolescent girls, that requires psycho-correction during sports activities.

Keywords: skiers, attention, memory, reactivity, anxiety, stress, conflict, aggression, social-psychological adaptation.

Подростковый период характеризуется бурным развитием физических способностей детей и является очень благоприятным для целенаправленных занятий в большинстве видов спортивной деятельности. В тоже время, интенсивные нейроэндокринные

перестройки в организме подростков позволяют рассматривать спорт как дополнительный раздражитель, который может, как улучшить, так и ухудшить естественное течение биологических и психофизиологических процессов [7; 17].

С другой стороны очевидно, что сложившаяся ситуация со здоровьем населения, особенно молодежи, требует серьезных преобразований, поскольку именно подрастающее поколение определяет качество кадрового потенциала, будущее экономики страны, ее обороноспособность, здоровье будущих поколений россиян. Психофизиологические показатели здоровья детей и подростков имеют важное значение не только для специалистов системы здравоохранения и образования, но и для специалистов в сферах физкультурно-оздоровительной, военно-патриотической и спортивной деятельности [2].

Целью исследования явилось изучение особенностей психофизиологических, нейродинамических, психоэмоциональных и личностных показателей здоровья подростков, занимающихся лыжным спортом. Было обследовано 54 подростка в возрасте 14 – 16 лет (22 девочки и 32 мальчика), занимающихся в учебно – тренировочной группе III-го и IV-го гг. обучения на базе СДЮШОР по направлению «лыжные гонки».

Методы исследования. Диагностика психофизиологических показателей здоровья обследуемых подростков проводилась с помощью компьютерной программы «Методика комплексной оценки здоровья спортсменов» [1]. Программа исследования включала оценку уровня социально-психологической адаптации (по А. К. Осницкому), стрессоу-

стойчивости, конфликтность во взаимоотношениях (по Томасу), состояние агрессии (по Басса – Дарки), темперамент (по Айзенку), оценку реакций человека (время простой и сложной зрительно-моторной реакции, реакцию на движущийся объект), определение профиля моторной функциональной асимметрии мозга (по рукости), определение ситуативной и личностной тревожности (по Ч. Д. Спилбергу, Ю. Л. Ханину), уровень внимания и объема кратковременной памяти [1].

Результаты исследования и их обсуждение.

Показатели объема механической и смысловой памяти оказались лучше у мальчиков по сравнению с девочками. Время, затраченное на выполнение заданий с цифрами, у мальчиков и девочек оказалось одинаковым. Объем смысловой памяти у всех обследованных подростков соответствовал норме. По показателям краткосрочной механической памяти лыжники соответствовали норме ($5,0 \pm 0,6$), а лыжницы отставали ($4,4 \pm 0,4$) от нормы (7 ± 2 – количество правильно воспроизводимых чисел). Лучшей концентрацией внимания обладали мальчики, чем девочки, соответственно 63 ± 14 и 129 ± 8 сек. Мальчики уложились в нормативные показатели (от 40 до 60 сек) (Табл. 1) [6; 17].

Баланс нервных процессов у подростков, занимающихся лыжным спортом, оценивался по коэффициенту их подвижности. Так, девочки отличались большей подвижностью нервных процессов, вместе с тем, нервные процессы у мальчиков сопровождались лучшей продуктивностью. (Табл. 1).

По нейродинамическим показателям спортсменов выявлены гендерные особенности. Несмотря на то, что девочки затра-

Таблица 1

Психофизиологические показатели подростков-лыжников

Показатели	Девочки	Мальчики
Объем механической памяти, баллы	4,4±0,4	5,0±0,6
Объем смысловой памяти, баллы	8,0±0,4	8,5±0,5
Время выполнения теста на объем механической памяти, сек.	82±5	84±4
Время выполнения теста на объем смысловой памяти, сек.	124±12	87±4**
Концентрация внимания, сек.	129±8	63±14*
Коэффициент продуктивности нервных процессов	0,4 ±0,04	0,5 ±0,05*
Коэффициент подвижности нервных процессов	2,9 ± 0,3	2,1 ± 0,2*

Примечание: здесь и в других таблицах: «*» – достоверные различия между мальчиками и девочками.

Нейродинамические показатели обследованных подростков

Показатели	Девочки	Мальчики
Простая зрительно-моторная реакция (среднее время реакции), мсек.	208±4,2	227±5,1*
Простая зрительно-моторная реакция (кол-во ошибок)	2,4±0,1	1,1±0,25*
Реакция на движущийся объект (время опережений)	479±51	1172±99*

чивали меньше времени на выполнение простой зрительно-моторной реакции, чем мальчики, соответственно 208±4,2 и 227±5,1 (норма от 180 до 220 м/сек), количество допущенных ошибок у них оказалось больше (Табл. 2).

При изучении реакции спортсменов на движущийся объект обнаружено, что количество и общее время опережений больше у мальчиков, чем у девочек-лыжниц (1172±99 и 479±51 мсек). Это может указывать на преобладание возбудительных процессов в центральной нервной системе мальчиков по сравнению с девочками, занимающимися лыжным спортом. Вместе с тем, у всех обследованных лыжников показатели точности реакции попадания оказались ниже нормы (от 4 до 6 точных попаданий) (Табл. 2).

Существенным элементом процесса психической адаптации является тревога, которая определяется как эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенности, и проявляется в ожидании неблагоприятного развития событий. Проявления тревоги отмечаются на различных уровнях психофизиологической организации, включая как эмоциональный, так и когнитивный, вегетативный и двигательный. Целесообразность тревоги зависит от степени ее выраженности: адаптивное значение тревожности проявляется при умеренной ее выраженности [12; 16]. Тревожность занимает ведущее место в формировании синдрома психоэмоционального напряжения [12; 15]. В нашем исследовании реактивная (ситуационная, актуальная) и личностная тревожность «по Ч. Д. Спилбергеру – Ю. Л. Ханину» у девочек оказались выше

(27±2,9 баллов), чем у мальчиков (17±3,2 баллов) (при норме от 31 до 45 баллов) (Табл. 3). Ситуационную тревожность (state anxiety) характеризуют как реактивную тревогу, входящую в структуру психического состояния в данный момент. По нашим и литературным данным, у девочек в большей степени, чем у мальчиков присутствует эмоциональный аспект переживаний [16].

Более актуально обратить внимание на повышенный уровень личностной тревожности у лыжниц (43±3,1 баллов), так как личностную тревожность (trait anxiety) определяют как черту характера, обуславливающую готовность к тревожным реакциям и связанную с невротизмом [11] и внушаемостью [9]. Известно, что лица с более высоким уровнем личностной тревожности больше реагируют на стрессогенную ситуацию и это может быть связано с низкой самооценкой у обследованных девочек-спортсменок [20]. Уровень стрессоустойчивости (по Томасу) при норме от 25 до 40, оказался несколько выше у девочек по сравнению с мальчиками (Табл. 3).

Индивидуально-типологические особенности стрессоустойчивости являются прямым следствием описанного физиологами индивидуального стиля реагирования на стресс, связанного, в первую очередь, с индивидуальными характеристиками вегетативной регуляции и не зависящего от характера стрессоров [14]. Как указывает К. В. Судаков [15], у человека имеются значимые индивидуальные особенности адаптации и устойчивости к эмоциональным стрессам. «Антистрессовый иммунитет» понимается как способность человека ак-

Таблица 3

Психоэмоциональное состояние спортсменов 14-16 лет

Показатели	Девочки	Мальчики
Реактивная тревожность, баллы	27±2,9	17±3,2
Личностная тревожность, баллы	43±3,1	34±4,5*
Стрессоустойчивость, баллы	38±0,9	35±1,8

Личностная характеристика лыжников пубертатного возраста (по Басса – Дарки)

Показатели	Девочки	Мальчики
Физическая агрессия	4,5±0,5	4,6±0,4
Косвенная агрессия	5,0±0,6	5,0±0,5
Раздражение	5,1±0,7	4,8±0,6
Негативизм	2,4±0,4	2,4±0,3
Обида	4,9±0,6	4,6±0,5
Подозрительность	6,6±0,3	6,2±0,2
Вербальная агрессия	8,6±0,5	7,2±0,4*
Чувство вины	6,6±0,5	6,4±0,3

тивно противостоять невротизирующим факторам [8], толерантность к стрессу (stress tolerance) [19] или нейро-психологическая резистентность [15; 16]. Известно, что в условиях напряженности физиологические показатели приобретают большую зависимость от психологических особенностей личности [14]. Установлено, что индивидуальная выраженность проявлений стресса зависит как от субъективной значимости стресс-фактора: для одних лиц тип отношения к себе как к «жертве», для других отношение к себе, как к «ценности», доверенной себе же. Антистрессовая, эмоциональная устойчивость индивида напрямую связана с его личностными особенностями, в первую очередь, с характеристиками темперамента, а также силой потребностей личности [11]. По выражению Ю. А. Александровского, «индивидуально-типологическое своеобразие человека зависит от особенностей его нервно-психической деятельности, сочетания врожденных и приобретенных свойств» [2]. По стрессоустойчивости показатели обследованных подростков приближались к верхней границе нормы и по сравнению со сверстниками неспортсменами имели более высокие показатели. Такой уровень стрессоустойчивости характерен для людей, имеющих позитивный опыт адаптации в экстремальных условиях, (в частности, при соревновательных нагрузках в спорте), зрелых и сохраняющих в критических условиях чувство уверенности. (Табл. 3).

В качестве одного из возможных механизмов, связывающих физиологические особенности индивида с его устойчивостью к стрессу, рассматривается индивидуальный профиль межполушарной асимметрии. Так, например, в условиях хронического стрес-

са, связанного с экстремальными климато-географическими условиями, показатели психоэмоционального напряжения у лиц с относительным доминированием правого полушария оказались в 1,5 раза ниже, чем у обследованных с левополушарным преобладанием, а показатели тревожности и агрессивности – в 2 раза ниже [2; 5]. Исследование типа моторной функциональной асимметрии мозга (по рукости) у обследованных лыжников выявило, что 85% мальчиков правши и 15% амбидекстры, а среди обследованных девочек встречались только правши. Полученные данные по типу моторной функциональной асимметрии мозга также согласуются с данными повышенной тревожности и психоэмоционального напряжения у девочек-лыжниц (Табл. 3).

Состояние агрессивности подростков оценивалось по опроснику Басса-Дарки и позволило определить проявление агрессии в разных формах у обследованных спортсменов. Так, формы физической и косвенной агрессии имели одинаковый уровень проявления у мальчиков и девочек, тогда как по показателям раздражения, обиды, подозрительности, вербальной агрессии и чувству вины у девочек получены несколько большие значения, чем у мальчиков. Вербальная агрессия у девочек достоверно выше, чем у мальчиков и превышает нормативы. Чувство вины и обиды у всех обследованных подростков оказались выше нормативных значений (Табл. 4).

Изучение показателей социально-психологической адаптации обследованных подростков выявило гендерные особенности реакции. Лучшие показатели адаптации, самопринятия и эмоциональной комфортности оказались у мальчиков по сравнению

с девочками, особенно по интернальности и стремлению к доминированию (Табл. 5).

Одной из важнейших характеристик личности является степень развития чувства личной ответственности за происходящие с индивидом события – так называемый локус контроля, или уровень субъективного контроля [4]. Известны два полярных типа локализации индивидом локуса контроля над значимыми для него событиями: интернальный и экстернальный. Индивид-интерналь интерпретирует значимые события как результат своей собственной деятельности, во втором – полагает, что происходящие с ним события являются результатом внешних сил [18]. Уровень субъективного контроля связан с такими характеристиками личности, как независимость, самостоятельность человека в достижении своих целей, осознание человеком личной ответственности за происходящие с ним события, зрелость и самостоятельность личности, самоуважение, ощущение собственной силы и достоинства, положительная самооценка. [11]. В нашем исследовании интернальность у мальчиков проявляется в большей степени, чем у девочек, соответственно $71 \pm 2,9$ и $63 \pm 0,9$ балла. По нашему мнению, у спортсменов-мальчиков, занимающихся лыжным спортом, интернальность может быть связана с личностной зрелостью. Это означает, что интерналы меньше подчиняются давлению других, внешнему социальному контролю; в

то же время они сильнее реагируют на утрату личной свободы [18]. Интерналы более активно ищут информацию и обычно более осведомлены о ситуации, [4] более ответственно относятся к своему здоровью, чем экстерналы [12; 19]. Это сочетается с высокими показателями ответственного отношения к здоровому образу жизни и в нашем исследовании у мальчиков. Интерналы, надеющиеся только на себя, не нуждающиеся во внешней поддержке, менее подвержены стрессу в экстремальных условиях при социальном давлении, тогда как экстерналы неуверены в себе, нуждаются в поощрениях, болезненно реагируют на порицания, полагаются на случай и судьбу. Рядом авторов подчеркивается связь экстернальности с психопатологией: она положительно коррелирует как с тревожностью [20], так и с депрессией [18]. У обследованных девочек получены более высокие данные тревожности (Табл. 3), вербальной агрессии, фрустрации (Табл. 4), и более низкие баллы по интернальности (Табл. 5). Очевидно, что в целом, занятия лыжным спортом способствуют лучшей социально-психологической адаптации у мальчиков, по сравнению с девочками [4].

У всех обследованных подростков показатели агрессивности и ригидности соответствовали возрастным нормативам. Ригидность является чертой личности, единодушно относимой психологами к числу

Таблица 5

Социально-психологический портрет обследованных лыжников (по А. К. Осницкому)

Показатели (в баллах)	Девочки	Мальчики
Адаптация	61±2,3	66±2,9
Самопринятие	71±2,9	78±3,7
Принятие других	70±2,3	66±2,5
Эмоциональная комфортность	62±2,9	63±2,8
Интернальность	63±0,9	71±2,9*
Стремление к доминированию	46±3,5	58±3,8
Фрустрация	9,8±0,5	7,3±0,3*
Агрессивность	9,2±0,25	8,5±0,23
Ригидность	10,6±0,5	9,8±0,4
Соперничество	6,3±0,2	6,5±0,1
Сотрудничество	7,1±0,2	5,8±0,2
Компромис	7,5±0,3	6,3±0,2
Избегание конфликтов	5,8±0,2	7,2±0,3
Приспособление	7,0±0,3	4,0±0,2
Мотивация к успеху (по Томасу)	20±1	18±0,9

наиболее важных, и представляет собой затрудненность в изменении намеченной человеком программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки [3]. То есть, ригидность – инертность, тенденция к сохранению своих установок, стереотипов, способов мышления, неспособность изменить личную точку зрения, когда необходимо переключиться на новый способ решения задачи. Инертность мышления – важный диагностический показатель и для определения типологических особенностей нервной системы (инертность нервной системы), и для диагностики особенностей умственного развития индивида [3]. Несмотря на то, что в нашем исследовании показатели инертности у обследованных в пределах нормы, у девочек ригидность нервной системы несколько выше, чем у мальчиков (соответственно, $10,6 \pm 0,5$ и $9,8 \pm 0,4$ балла) (Табл. 5).

Мальчики уступают девочкам в показателях сотрудничества, компромисса и приспособления, но превосходят их в соперничестве и в желании избежать конфликтов. У девочек несколько выше показатель принятия других. Мотивация к успеху оказалась выше у девочек, чем у мальчиков (20 ± 1 и $18 \pm 0,9$ баллов, соответственно) при норме от 11 до 16 баллов (Табл. 5) [7; 13].

У мальчиков, занимающихся лыжным спортом, получены более высокие баллы по эмоциональной, познавательной и практической шкалам в отношении к собственному здоровью и к здоровому образу жизни по сравнению с девочками (56 и 28, 69 и 58, 84 и 41 баллов, соответственно), тогда как у девочек более высокие значения выявлены в основном по шкале поступков (61 и 50 баллов, соответственно).

Заключение

Таким образом, анализ психофизиологического здоровья подростков, занимающихся лыжным спортом, выявил соответствие большинства показателей гендерным особенностям и возрастно-половым нормативам учащихся общеобразовательных школ. Установлены особенности в психофизиологических, нейродинамических и психоэмоциональных показателях в зависимости от пола обследуемых спортсменов. Высокая мотивация к успеху и более выраженное отношение к собственному здоровью и здоро-

вому образу жизни у подростков-лыжников по сравнению с учащимися массовой школы свидетельствует о благоприятном влиянии спортивных занятий на формирование успешной и здоровой личности. Повышенный уровень психоэмоционального напряжения девочек по сравнению с мальчиками в этом возрасте может быть связан как со спортивными занятиями, так и с более ранним наступлением полового созревания. Это определяет необходимость введения психокоррекции для снятия психо-эмоционального напряжения в процессе занятий лыжным спортом.

Библиографический список

1. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Лебедев А. В., Рубанович В. Б. Методика комплексной оценки здоровья учащихся общеобразовательной школы. – Новосибирск. 2008. – 124 с.
2. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 272 с.
3. Баженов В. Г., Баженова В. П. Глоссарий. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников. – Феникс, 2007. – 203 с.
4. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). – М.: Изд-во Смысл, 1993. – 16 с.
5. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М.: «Академия», 2002. – 414 с.
6. Блонский П. П. «Память и мышление». – Санкт-Петербург, Речь, 2001. – 288 с.
7. Григорьянц И. А. Психические состояния у спортсменов, их диагностика и регуляция. – Москва, «Академия», 2004. – 207 с.
8. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1987. – 286 с.
9. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги. // Вопр. психологии. -1969. – №1. – С. 38-45.
10. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогика и психология. – СПб.: изд-во Питер, 1999. – 416 с.
11. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
12. Сандомирский М. Е. Психическая адаптация в условиях пенитенциарного стресса и личностно-типологические особенности осужденных. – Уфа: «Здравоохранение Башкортостана», 2001. – 88 с.
13. Серова Л. К. Психология личности спортсмена. Москва, «Смысл», 2007. – 145 с.

14. *Сидоренко Г. И., Борисова Г. С., Агеенкова Е. К.* Психофизиологические аспекты кардиологических исследований. – Минск: Беларусь, 1982. – 142 с.
15. *Судаков К. В.* Системные механизмы эмоционального стресса. – М.: Медицина, 1981. – 232 с.
16. *Ханин Ю. Л.* Исследование тревоги в спорте. // *Вопр. психологии*, №6, 1978. – С. 94-106.
17. *Юров И. А.* Нейро – и психодинамические свойства спортсменов. – Сочи, СГУТИКД, 2007. – 178 с.
18. *Cherulnik P. D., Citrin M. M.* Individual difference in psychological reactance: an interaction between locus of control and mode of elimination of freedom. // *J. Person. Soc. Psychol.* – 1974. – V. 29, pp. 998.
19. *Lub-Moss M. M., Eurelings-Bontekoe E. H.* Clinical experience with patients suffering from hyperemesis gravidarum (severe nausea and vomiting during pregnancy): thoughts about subtyping of patients, treatment and counseling models. // *Patient Educ. Couns.* – 1997. – V. 31, №1, pp. 65-75.
20. *Weinberger D. A., Schwartz G. E., Davidson R. J.* Low-anxious, high-anxious and repressive coping styles: Psychometric patterns and behavioral and physiological responses to stress // *J. Abnorm. Psychol.* – 1979. – V. 88, №4, pp. 369-380.

Кривощеков Сергей Георгиевич

Доктор медицинских наук, профессор ФГБОУ НИИ физиологии СО РАМН, krivosch@physiol.ru, Новосибирск

СТРЕСС, ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ РЕЗЕРВЫ И ЗДОРОВЬЕ

Аннотация. В статье описываются теоретические аспекты стресса, адаптивные механизмы и функциональные резервы, обеспечивающие сопротивляемость организма в экстремальных условиях жизнедеятельности. На примере гипоксического воздействия рассматриваются кратковременные и долговременные защитные реакции, системные и клеточные механизмы регуляции функций, эффекты прекондиционирования и технологии повышения адаптационных резервов.

Ключевые слова: стресс, адаптивные механизмы, гипоксия, функциональные резервы

Krivoshchekov Sergey Georgievich

Doctor of Medical Sciences, Professor; of Scientific Institute of physiology of Russian Academy of Sciences, Siberian branch, krivosch@physiol.ru, Novosibirsk

STRESS, FUNCTIONAL RESERVES AND HEALTH

Abstract. The theoretical aspects of stress, adaptive mechanisms and the functional reserves providing resistibility of an organism in extreme conditions of ability to live are described. On the example of hypoxic influences short-term and long-term protective reactions, system and cellular mechanisms of regulation of functions, effects of ischemic precondition and technologies of increase of adaptable reserves are considered.

Keywords: stress, adaptive mechanisms, hypoxia, functional reserves.

Стресс (англ. stress – напряжение), состояние напряжения, возникающее у человека и животных под влиянием сильных воздействий. Раскрытие роли неспецифических адаптационных реакций, лежащих в основе взаимодействия организма с неблагоприятными факторами внешней среды принадлежит канадскому ученому Гансу Селье (1907-1982). Концепция стресса позволила трактовать различные физиологические и психологические проявления адаптации в ее целостности и развитии. Вместе с тем, термин «стресс» нередко используется для обозначения разных явлений: а) сильное, неблагоприятное, отрицательно влияющее на организм воздействие, б) сильная неблагоприятная для организма физиологическая или психологическая реакция на действие стрессора; в) неспецифические черты (элементы) физиологических и психологических реакций организма при экстремальных воздействиях, вызывающих интенсивные явления адаптационной активности. *Механизмы развития стресса* достаточно хорошо

исследованы и описаны. При любом воздействии различных экстремальных факторов, как физических (боль, гипоксия, жара, холод, травма и др.), так и психических (опасность, конфликт, радость и др.), в организме возникают однотипные (неспецифические) физиологические и биохимические изменения, направленные на преодоление их действия. Установлено, что комплекс стрессорных реакций включает в себя активизацию вегетативной нервной системы, в частности адренергических, холинергических и серотонинергических нейронов, возбуждение гипоталамо-гипофизарно-адреналовой системы (ГГАС), активизацию ренин-ангиотензиновой, калликреин-кининовой системы (РАС и ККС), а также функциональные сдвиги в сердечно-сосудистой системе (ССС), инволюцию тимико-лимфатического аппарата, изменение клеточного состава крови и ее способности к свертыванию и фибринолизу. При стрессе развиваются компенсаторные, защитные реакции, задача которых состоит в предупреждении развития патоло-

гических изменений и грубого нарушения гомеостаза. Концепция стресса легла в основу разработанной Г. Селье (1960) теории «общего адаптационного синдрома» (ОАС), в которой он описал его основные защитные механизмы и стадии развития [6]. *Первая – стадия тревоги*, связана с мобилизацией защитных механизмов организма. Во время этой стадии нервная и эндокринная системы отвечает нарастающей активацией всех трех осей. При этом главную роль играет адрено-кортикальная система. *Вторая стадия – сопротивления* или *резистентности*. Эту стадию отличает максимально высокий уровень сопротивляемости организма к действию вредоносных факторов. Она выражает усилия организма поддержать состояние гомеостаза (равновесия внутренней среды) в изменившихся условиях. *Последняя – стадия истощения*, развивается в случае если воздействие стрессора продолжается и в какой-то момент «энергия адаптации», т. е. адаптивные механизмы, участвующие в поддержании стадии резистентности, исчерпываются. По утверждению Селье, стресс может быть не только вреден, но и полезен для организма (эустресс), поскольку мобилизует резервные возможности (функциональные резервы), и/или повышает устойчивость к отрицательным воздействиям (инфекциям, кровопотере и др.), а иногда может приводить даже к полному исчезновению соматических заболеваний. Эти эффекты стресса нашли отражение в ряде нетрадиционных подходов в лечении хронических заболеваний. Вредный стресс (дистресс) снижает сопротивляемость организма, вызывает возникновение и утяжеление течения заболеваний. Установлено, что развитие дистресса обусловлено либо чрезмерной интенсивностью фактора, либо неадекватной реакцией гормональной системы на действие стрессора. Следует признать, что природа различий эустресса и дистресса во многом неясна.

Особенности стрессов. При сильном кратковременном действии фактора в основном реализуется первая стадия – мобилизации адаптационных резервов («тревога»), в ходе которой тратятся наличные функциональные резервы на основе существующей программы реагирования организма. Примером кратковременного стресса можно считать реакцию организма спортсмена

в условиях ответственных соревнований. Эффекты этих воздействий, опосредуются функциональными резервами и функциональным состоянием человека [2; 7; 12]. *Длительный стресс* – постепенная мобилизация и расходование функциональных и структурных резервов. Симптоматика длительного стресса напоминает начальные симптомы соматических, либо психических болезненных состояний. Причиной длительного стресса может также стать многократное повторение субэкстремальных факторов, под действием которых попеременно «включаются» процессы адаптации и реадaptации. При длительном пребывании в экстремальных условиях возникает сложная картина изменений физиологических, психологических и социально-психологических характеристик человека и формируется новая программа реагирования [5]. Примером длительного стрессирования могут служить психо-физиологических изменений в организме человека при работе экспедиционно-вахтовым методом в условиях Севера [1; 4]. Поскольку стресс представляет собой неспецифический компонент адаптации, в основу которого заложено интенсивное использование энергетических и пластических ресурсов для адаптационной перестройки, индивидуальные особенности организма играют существенную роль. В частности установлено, что в зависимости от типологии личности (темперамента), специфики тренировочного процесса, индивидуальной психологической выносливости – ответные реакции на гипоксию могут существенно различаться [3; 9]. Существуют особенности в картине стресса в зависимости от *модальности раздражителя*: физический (физиологический, первосигнальный) и психоэмоциональный (второсигнальный) стрессы. При физическом стрессировании картина в целом совпадает с основными механизмами и стадиями стресса. Особенностью психоэмоционального стресса является вовлечение в механизм развития когнитивной интерпретации, т. е. значения, которое человек приписывает данному раздражителю. Воспринимаемые события получают оценку в структурах мотивационно-потребностной сферы (гипоталамусе и лимбической системе). При этом любой раздражитель получает двойную интерпретацию – объективную

(в коре больших полушарий) и субъективную (в лимбической системе). В случае если субъективная оценка говорит об угрозе, она приобретает роль триггера, автоматически запуская механизм соматического ответа. Наиболее продолжительные соматические реакции на стресс являются результатом активации всех «эндокринных осей»: адренокортикальной, соматотропной и тиреоидной, связанные с активацией коры и мозгового вещества надпочечников и щитовидной железы. Все эти биохимические и физиологические изменения отражают эволюционную историю развития механизмов адаптации человека к событиям, угрожающим его жизни. В современном мире стресс, нередко ограничиваясь только внутренними проявлениями, без внешней разрядки и, потому, может приобретать затяжной (психо-эмоциональный) характер. *Индивидуальные особенности*. В 1974 г. вышла книга М. Фридмана и Р. Розенмана «Поведение А-типа и ваше сердце», в которой анализировалась взаимосвязь стресса и заболеваний сердечно-сосудистой системы. По мнению авторов, существует 2 полярных типа поведения и соответственно группы людей, у которых преобладает один из двух вариантов поведения: тип А или тип Б. К первому типу относится поведение, ориентированное на успех и жизненные достижения. И этот тип поведения значительно повышает риск сердечно-сосудистых заболеваний и скоростной смерти. Для типа А характерен высокий уровень двигательной активности и преобладание симпатических реакций, т. е. для этого типа характерна постоянная готовность к действию. Тип Б представляет вариант реагирования с преобладанием парасимпатических эффектов, для него характерно снижение двигательной активности и относительно низкая готовность включаться в действие. Перечисленные различия определяют разную чувствительность того и другого типа к стрессогенным воздействиям. Один из путей профилактики сердечно-сосудистых заболеваний состоит в том, чтобы уменьшить в стратегии поведения пациента проявления типа А.

Поведенческие стратегии совладания со стрессом. Проблеме совладания со стрессом посвящено множество исследований. Среди них наиболее популярны работы, изучающие механизм действия копинг-

стратегий (поведенческих стратегий), их связь с личностными ресурсами и другими психологическими характеристиками [13]. Установлено, что стили совладающего поведения влияют на ход процесса адаптации и самочувствие человека. Использование активных совладающих поведенческих стратегий способствуют улучшению самочувствия. Избегание проблем и применение пассивных стратегий ведет к нарастанию негативной симптоматики, ухудшению физического и психического состояния. Выделяют 3 копинг-стиля, соответствующих основным сферам психической деятельности: поведенческие ответы, которые изменяют ситуацию; ответы, которые изменяют значение или оценку ситуации; ответы, нацеленные на контроль негативных ощущений [16]. Одним из наиболее удачных инструментов исследования базисных стратегий поведения человек можно считать «Индикатор копинг-стратегий» [8]. Идея этого опросника заключается в том, что все поведенческие стратегии, которые формируются у человека в процессе жизни, разделяют на 3 группы: 1. Стратегия (активная) разрешения проблем, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы. 2. Стратегия (активная) поиска социальной поддержки, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим людям. 3. Стратегия избегания, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем.

Особое место в современном мире занимает проблема отсроченных проявлений стресса. При кризисных ситуациях, связанных со стихийными бедствиями, техногенными катастрофами, межнациональными конфликтами и другими экстремальными происшествиями, которые выходят за рамки нормального человеческого опыта, порой возникают проявления *отсроченной психологической травмы*. Её симптомы видны: на уровне организма (постоянные головные боли, нарушение деятельности сердечно-сосудистой и желудочно-кишечной систем и другое), на эмоциональном уровне (раздра-

жительность, агрессивность), на личностном уровне (утрата интереса к жизни, учебе, работе), на уровне поведения (неадекватность, алкоголизм, замкнутость). Термин «посттравматическое стрессовое расстройство» (ПТСР) связан с именем американского психоаналитика А. Kardiner (1980), который рассматривал психическую травму как событие с высоким уровнем возбуждения. В 1998 г. в Монреале на симпозиуме «Переоценка травмы в транскультуральном мире» были рассмотрены разные подходы к травме в соответствии с критериями диагностики ПТСР по DSM-IV. Было доказано, что ПТСР – это не нормальная реакция на патологическую ситуацию, а серьезная болезнь, разрушающая веру в способности человека самому контролировать свою судьбу. У лиц с ПТСР развивается особое поведение, называемое «пассивным, фаталистическим личностным стилем».

Функциональные резервы (ФР). Развития стресса у конкретного человека очень сильно зависит от его ФР (физиологических и психологических), а также стратегии переживания стресса. Примером использования ФР для борьбы со стрессом может служить ответ организма на гипоксический стресс. Как известно, кислород необходим для процессов окислительного фосфорилирования, то есть для синтеза АТФ, и его дефицит нарушает протекание всех процессов в организме, зависящих от энергии АТФ: работу мембранных насосов, транспортирующих ионы против градиента, синтез медиаторов и высокомолекулярных соединений – ферментов, рецепторов для гормонов и медиаторов. При недостатке O_2 в клетках ЦНС нарушаются процессы возбуждения и передачи нервного импульса и начинаются сбои в нервной регуляции функций организма. Основные адаптивные стратегии являются общими для всех случаев гипоксии: 1) попытка поддерживать энергообеспечение организма, то есть синтез АТФ, на необходимом уровне; 2) снизить потребность организма в энергии, то есть уменьшить активность и уровень метаболизма; 3) использовать анаэробные процессы синтеза АТФ, но при этом повысить способность переносить сдвиги кислотно-щелочного равновесия. При остром снижении содержания O_2 в артериальной крови ниже 80 мм рт ст происхо-

дит: а) мобилизация транспортных систем за счет действия гипоксии на интерорецепторы (ЧСС, МОК, выброс эритроцитов из селезенки), перераспределение крови в наиболее важные органы (увеличение мозгового и коронарного кровотока за счет снижения кровотока в других органах); б) активация транспортных систем (осуществляется за счет симпатического отдела вегетативной н. с.); в) включение механизма анаэробного гликолиза (повышенный выброс норадреналина – медиатора симпатического отдела н. с. и адреналина – гормона мозгового слоя надпочечников, которые через систему внутриклеточных посредников активируют ключевой фермент расщепления гликогена – фосфорилазу). Успешность работы этих механизмов отражает функциональный резерв организма.

При длительной гипоксии основная нагрузка переносится с готовых механизмов улучшения транспорта и утилизации O_2 , на повышение изменение экономичности энергетических процессов. Это достигается стимуляцией биосинтетических процессов в системах транспорта, регуляции и энергообеспечения: а) в системах транспорта – разрастание сосудистой сети (ангиогенез) в легких, сердце, головном мозге; б) в регуляторных системах – увеличение активности ферментов, ответственных за синтез медиаторов и гомонов и увеличения числа рецепторов к ним; в) в системах энергообеспечения – увеличения числа митохондрий и ферментов окисления и фосфорилирования, синтез гликолитических ферментов; г) в системе крови стимуляция эритропоэза и появление фетального HbF обладающего большим сродством к кислороду.

Ключевую роль в индукции эритропоэза, ангиогенеза и гликолиза играет железосодержащий белок HIF-1 (hypoxia inducible factor), активирующийся при гипоксии. Он усиливает транскрипцию генов эритропоэтина, фактора роста сосудов, ферментов гликолиза, вызывая комплексный ответ на долговременную гипоксию. В клинике компенсаторные процессы рассматриваются как приспособительные реакции организма на повреждение тканей, основу которых составляет гиперплазия.

Технологии повышения функциональных резервов. Внимание многих исследовате-

лей привлекают факты, в которых наряду с повреждающими, обнаруживаются положительные эффекты кратковременных повторяющихся стрессов. При этом вид воздействующего фактора не играет роли. Защитный эффект может быть достигнут преэкспозицией гипоксии, ишемии или других стрессоров, таких как гипотермия, перфузия кровью, обедненной кислородом, искусственно вызванная тахикардия, а также путем фармакологического стрессирования, например, норадреналином. Эти воздействия получили название «*эффекты прекондиционирования*» [15; 17]. Расширение функциональных возможностей и толерантности организма к стрессу в результате эти воздействий отражает, по сути, расширение функциональных резервов организма. Основу терапевтических эффектов составляют компенсаторные механизмы адаптации.

В частности, одним из способов повышения ФР является интервальная гипоксическая тренировка (ИГТ). Результаты наших [11; 14] исследований о влиянии ИГТ на организм человека для повышения гипоксической устойчивости (функциональных резервов) показали, что уже после 1-ого сеанса ИГТ обнаруживается перенастройка афферентной сигнализации (снижение гипоксической чувствительности при параллельном нарастании гиперкапнической реактивности). Следствием этого является некоторое снижение МОД в условиях нормоксии и накопление CO_2 в легких и крови. Известно, что углекислый газ – универсальный ингибитор генерации активных форм кислорода клетками. CO_2 в физиологических дозах повышает степень сопряженности дыхания и фосфорилирования, увеличивает скорость фосфорилирования, оказывает сосудорасширяющий эффект, отчасти посредством ингибирования супероксидного анион-радикала. Параллельно, неспецифический системный ответ охватывает и функцию сердечной мышцы. Так индекс напряжения ритма сердца (по методике вариабельности сердечного ритма) снижается на 34%, а амплитуда моды на 14%. Это указывает на ослабление симпатического контроля сердечной функции. Тест постокклюзионной гиперемии показывает, что в системный ответ вовлекаются периферические структуры регуляции – сеанс дробной

гипоксии снижает ее на 13%. Одновременно снижается мышечный кровоток и возрастает периферическое сопротивление. Это позволяет говорить о быстрой перенастройке местных механизмов регуляции сосудистого тонуса и перераспределения O_2 в пользу сердца и мозга (синдром “обкрадывания”). Пороги температурных ощущений теплого и прохладного закономерно увеличиваются, а межпороговый интервал – возрастает на 60%. По-видимому, в коре развивается дифференцировочное торможение, при котором восприятие специфической рецепции – сохраняется или усиливается (рецепция на O_2 и CO_2), а неспецифической – снижается (принцип доминанты по Ухтомскому). Мультисистемный анализ показывает также вовлеченность ЦНС в регуляцию функций при ИГТ. Если в исходном состоянии структура корреляционных связей демонстрирует большую вовлеченность левого полушария в процессы центральной регуляции дыхания, то после сеанса ИГТ наблюдается разрушение множественных корреляционных связей мощности ритмов ЭЭГ с показателями чувствительности дыхательного центра и газообмена, которое сохраняется более одного часа. Можно предполагать, что оптимизация управления дыханием нарушается, поскольку падает кооперация подкорковых процессов в окципитальной, височной и теменной областях левого полушария, о чем свидетельствует снижение когерентности между этими зонами мозга. Вероятно, в мозге организуются новые экстренные временные механизмы (программы) регуляции. Динамика регуляции дыхания, кровообращения и терморегуляции в процессе 10-дневной ИГТ свидетельствуют о накоплении и закреплении функциональных перенастроек в нервной, дыхательной, сердечно-сосудистой системе и терморегуляции. В дыхательной системе фазная динамика уровня потребления O_2 сочетается с ростом эффективности вентиляторной функции, дальнейшим ослаблением роли гипоксического и усилением – гиперкапнического драйва. Можно полагать, что адаптация при ИГТ базируется на перенастройке специфической и неспецифической хеморецепторной чувствительности. После 10-дневной тренировки ИГТ наблюдается формирование главного узла переработки информации (по бета-диапазону), вовлека-

ющего активность левой окципитальной области и всех отделений правого полушария, что свидетельствует о подключении подкорковых образований в исследуемый процесс и усиление влияния восходящей активирующей системы (РФ). Перестройка показателей дыхания после проведения 20 сеансов ИГТ сопряжена с временной инверсией полушарного доминирования по показателям спектральной мощности ЭЭГ. Происходит изменение средних уровней межполушарной когерентности, при этом первоначально в бета-диапазоне, а позднее и в альфа-диапазоне формируются узлы переработки информации, связанные с CO₂. После прекращения 20-дневной ИГТ, показатели ЭЭГ, чувствительности дыхательного центра и газообмена не возвращаются к фоновому состоянию в течение двадцати дней восстановительного периода, что свидетельствует о формировании новой функциональной системы контроля газового гомеостаза. Таким образом, ИГТ может рассматриваться в качестве технологии повышения функциональных резервов организма, реализация которой основана на принципах экономизации функций. Тренировка функциональных резервов организма (физиологических механизмов компенсации), составляет основу профилактических и лечебных эффектов технологии ИГТ.

Библиографический список

1. *Кривошеков С. Г.* Биоритмологические маркеры дизадаптации при вахтовом труде на Севере// Рос. физиол. журнал им И. М. Сеченова. – 2012. – Т. 98. – №1. – С. 57-71.
2. *Кривошеков С. Г., Бочаров М. И.* Функциональные резервы и состояния организма. Учебное пособие. – Ухта: УГТУ, 2010. – 79 с.
3. *Кривошеков С. Г., Ковтун Л. Т., Некупелова Н. В.* Реакция кардиореспираторной системы здоровых людей на гипоксическое воздействие в зависимости от психофизиологических характеристик// Бюллетень СО РАМН. 2010. – Т. 30. – № 4. – С. 14-18.

4. *Кривошеков С. Г., Охотников С. В.* Производственные миграции и здоровье человека. – Москва-Новосибирск, Медицина, 2000. – 118 с.
5. *Медведев В. И.* Адаптация человека. – СПб, Институт мозга человека РАН, 2003. – 584 с.
6. *Селье Г.* Очерки об адаптационном синдроме. – М.: Медицина, 1960. – 254 с.
7. *Солодков, А. С. Сологуб Е. Б.* Физиология человека: общая, спортивная, возрастная. – М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2001. – 520 с.
8. *Amirkhan J. H.* Factor analitically driven measure of coping: the strategy indicator // J. of Personality and Social Psychology. – 1990. – N 59. – P. 1066-1074.
9. *Balioz N. V., Krivoshekov S. G.* Individual ty-pological features in the EEG of athletes after acute hypoxic treatment // J. Human Physiology. – 2012. – Vol. 38. – N 5. – P. 470-477.
10. *Krivoshekov S. G., Divert G. M., Divert V. E.* Individual characteristics of external respiration during intermittent normobaric hypoxia // Human Physiology. 2006. – V. 32. – N 3. – P. 301-307.
11. *Krivoshekov S. G., Divert G. M., Divert V. E.* Response of subjects trained to hold their breath to intermittent normobaric hypoxia. J.: Human Physiology. – 2007. – V. 33. – N 3. – P. 320-325.
12. *Krivoshekov S. G., Pinigina I. A.* Cardiovascular adaptation to high physical activity in the North// Int. J. Circumpolar Health. – 2010. – suppl. – 7. – P 174-178.
13. *Lazarus R. S.* From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. 1993. – N 44. – p. 1-21.
14. *Leutin V. P., Platonov Ya. G., Divert G. M., Krivoshekov S. G.* Changes in the central regulation of the respiratory functional after a single session of intermittent normobaric hypoxia// J.: Human Physiology. – 2003. – Vol. 29. – N 1. – P. 8-9.
15. *Murry C. E, Jennings R. B, Reimer K. A.* Preconditioning with ischemia: a delay of lethal cell injury in ischemic myocardium// Circulation. – 1986. – N 74. – P. 1124-1136.
16. *Pearlin L. I., Schooler C.* The structure of coping// J. Health Soc. Behavior. – 1978. – N19. – p. 2-21.
17. *Tomai F, Crea F, Chiariello L, Gioffre PA.* Ischemic preconditioning in humans. Models, mediators, and clinical relevance// Circulation. – 1999. – 100. – P. 559-563.

Панкова Наталия Борисовна

Доктор биологических наук, профессор кафедры здоровьесберегающего содержания образовательных технологий ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», nbpankova@gmail.com, Москва

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАСПОРТОВ ЗДОРОВЬЯ, РАЗРАБОТАННЫХ В РФ: ДОСТОИНСТВА, НЕДОСТАТКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье проанализированы причины появления паспорта здоровья ребёнка (школьника), его формы, цели и задачи. Проведён сравнительный анализ некоторых наиболее распространённых видов паспорта здоровья школьника. Показана динамика трансформации этого документа из первоначально-медицинского в медико-педагогический. Сделаны предположения относительно роли паспорта здоровья в системе образования в будущем.

Ключевые слова: здоровье школьников; дневник здоровья; электронный паспорт здоровья.

Pankova Nataliya Borisovna

Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Health-content of educational technology, Moscow Institute of the open education, nbpankova@gmail.com, Moscow

COMPARATIVE ANALYSIS OF HEALTH PASSPORTS, DEVELOPED IN THE RUSSIAN FEDERATION: THE ADVANTAGES, DISADVANTAGES AND PROSPECTS

Abstract. The article analyzes the reasons of the child (student) health passport merging, its forms, goals and objectives. A comparative analysis of some of the most common types of student health passport is carried out. The dynamics in the transformation of the document from the originally-medical form to medical-pedagogical one is shown. The assumptions about the role of health passport in the education system in the future are supposed.

Keywords: pupils' health; health diary; electronic health passport.

Паспорт здоровья школьника... В последние 5 лет это словосочетание, наряду с ЕГЭ, стало одной из главных страшилок нашей школы. Каких только обвинений не было брошено в его адрес: нарушение прав человека вообще и ребёнка в частности, подарок педофилу, ненужная и неоплачиваемая бумажная работа, и т. д. и т. п. Что же в реальности кроется за словами «паспорт здоровья школьника»?

Так получилось, что в отечественной педиатрии в последние годы профилактическое направление было далеко не самым главным – все силы были брошены на лечение больных (которых становилось всё больше) и снижение смертности. В многочисленных отчётах разных подразделений системы здравоохранения педиатрия отражается в показателях неонатологии, заболе-

ваемости инфекционными заболеваниями, распространённости орфанных (редких) заболеваний, уровне инвалидизации, а из профилактики – в охвате вакцинированием. Между тем медики другой специальности, врачи-гигиенисты, из года в год констатируют рост заболеваемости детей школьного возраста, рост распространённости хронических патологий разных органов и систем организма за время обучения. Было сформулировано понятие «школьно-обусловленных заболеваний», что, в свою очередь, привело к осознанию необходимости выделения в педиатрии раздела школьной медицины [9]. Однако официальная педиатрия, признавая наличие больших проблем со здоровьем подрастающего поколения, при отсутствии государственной политики формирования здорового образа жизни и правового обеспе-

чения данного процесса, в своих рекомендациях по формированию культуры здоровья детей и подростков всё ещё уповает не на медицинские кадры, а на телевидение и радиовещание [1].

Естественно, что наличие столь важной проблемы (сохранение здоровья учащихся) и отсутствие попыток её решения со стороны самого компетентного в данном вопросе ведомства (здравоохранения), привлекло в систему образования очень разных людей. Среди них были и есть люди, действительно заинтересованные в решении национальной проблемы и, что очень важно, компетентные в этой области. Однако были (к счастью, их становится всё меньше) и разного рода лекари-целители со всевозможными палочками-шариками-приборчиками, обещавшие всё и сразу. Стало «модным» заниматься здоровьесберегающей деятельностью, понимая под этим очень разные направления работы. Так, под эгидой НИИ гигиены и охраны здоровья ФГБУ «НЦЗД» РАМН действует Российская сеть школ, содействующих укреплению здоровья, как часть Европейской сети школ здоровья, где основное содержание работы – медико-гигиеническое. Другая часть образовательных учреждений работает в сотрудничестве с Общероссийской общественной организацией содействия укреплению здоровья в системе образования, и в этих школах акцент ставится на внедрение новых педагогических технологий, на формирование культуры здоровья. Что называется «по определению», представители этих двух типов здоровьесберегающей деятельности говорят на разных языках, ставят разные задачи (для достижения общей цели), используют разные методы работы и оценки результата. Попытки сблизить позиции этих направлений здоровьесбережения в образовании, делающих одно общее дело в разных плоскостях, и привели к идее создания паспорта здоровья школьника.

Целью создания паспорта здоровья было объединение разноплановой информации, необходимой для успешного обучения ребёнка (подростка) в образовательном учреждении. Предполагается, что в наиболее полном виде паспорт должен содержать:

– данные медицинского (педиатрического) мониторинга,

- данные психолого-педагогического мониторинга,
- данные мониторинга развития физических качеств,
- данные углублённых и научно-ориентированных обследований,
- информация от родителей (или лиц, их заменяющих).

Какие здесь могут быть подводные камни?

Наличие полной информации медицинского наблюдения на деле означает дублирование информации Истории развития ребенка (форма № 112/у), или, в дошкольных и школьных учреждениях – Медицинской карты ребенка (форма № 026/у). И здесь возникают проблемы по заполнению паспорта здоровья: заполнение новых бумаг компетентными специалистами (медиками) не оплачивается, а внесение в паспорт здоровья медицинской информации неспециалистами чревато фактическими ошибками.

Психолого-педагогический мониторинг в настоящее время проводится практически во всех образовательных организациях. Инструментарий для такой работы обширен и разнообразен. С одной стороны, это позволяет образовательному учреждению варьировать методами работы в зависимости от своей ресурсной базы. С другой стороны, возникает ситуация несравнимости результатов – как между образовательными организациями, так и внутри одной организации, но у разных психологов или социальных работников.

Мониторинг развития физических качеств проводится давно и регулярно всеми учителями физической культуры, согласно Постановления Правительства РФ «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» (от 29 декабря 2001 г. № 916). Данные мониторинга отсылаются всем заинтересованным организациям, и занесение этой информации в паспорт здоровья для учителя также является неоплачиваемым дублированием собственной работы.

Углублённые обследования состояния здоровья школьников проводятся, как правило, в тех образовательных учреждениях, которые занимаются инновационной деятельностью в форме здоровьесбережения. Это могут быть обследования узкими специали-

стами медицинского профиля, спортивными врачами, психологами, врачами-гигиенистами, физиологами (полисистемный саногенетический мониторинг). Часто результатом таких обследований является заключение об уровне функциональных резервов каждого учащегося, т. е. тонкая количественная оценка степени его здоровья (в отличие от результатов педиатрического осмотра, где лишь констатируется наличие состояния здоровья или его отсутствие – в таком случае, уже с перечнем заболеваний). Результаты повторных обследований (мониторинг) позволяют выявлять даже незначительные «дрейфы» уровня функциональных резервов организма каждого ребёнка или подростка внутри диапазона «здоровье» и, таким образом, прогнозировать возможность развития патологии, или, наоборот, укрепления здоровья. Собственно, это и является количественной оценкой эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций. И уже на основании такой оценки ребёнку, его родителям и учителям, отдельным группам детей или школе в целом выдаются рекомендации по поддержанию здоровья.

Участие родителей является неотъемлемой частью образовательного процесса, в том числе и по вопросам, касающимся здоровья их чад. Однако на практике лишь незначительная доля родителей может позволить себе роскошь постоянного общения со школой. По опыту внедрения бумажного Дневника здоровья в образовательные учреждения Москвы, свои странички заполняют не более 25 % родителей.

Безусловно, перечисленные проблемы с заполнением паспорта здоровья учащегося являются, по большей части, техническими, и могут быть решены за счёт всё большей компьютеризации нашей жизни. Так, введение в практику медицинских учреждений электронных форм отчётности существенно упрощает документооборот, в т. ч. передачу информацией в образовательные учреждения. Компьютеризация самой системы образования, в т. ч. введение электронных журналов и дневников, облегчает жизнь не только администрации, но и всем учителям. Кроме того, нельзя сбрасывать со счетов и такой позитивный момент: заполнение электронного паспорта здоровья самим школьником (особенно если там предусмотрено прохождение

некоторых тестов на компьютере) является прекрасным педагогическим приёмом (технологией), позволяющим активировать интерес школьника к своему здоровью, мотивировать его на ведение здорового образа жизни, или хотя бы на поддержание своих физических возможностей.

Формы паспорта здоровья могут быть самыми разнообразными. Наиболее простой вариант – бумажная форма («Дневник здоровья» ГАОУ ВПО МИОО, «Паспорт здоровья» Министерства образования и науки). Если предусмотрена электронная форма, то возможны варианты по месту хранения базы данных – на отдельном компьютере («Программа комплексной оценки состояния здоровья учащихся» НГПУ), на флеш-картах («Электронный паспорт здоровья ребёнка» МИАЦ РАМН), на специальных сетевых серверах («Электронный паспорт здоровья ребёнка» Департамента здравоохранения Москвы; «Паспорт здоровья» ЮФУ).

Безусловно, приведённый теоретический вариант паспорта здоровья учащегося является очень широким и всеохватывающим. На практике гораздо чаще встречаются локальные паспорта, например физкультурный паспорт А. Н. Тяпина [10] или программа «Навигатор здоровья» ассоциации Народный Спорт-Парк [3] (Москва), основное содержание которых – показатели физического развития ребёнка и данные по мониторингу развития его физических качеств. Есть и обратные примеры – расширения информации, включаемой в паспорт здоровья. Например, в паспорт здоровья НГПУ, помимо оценки физического развития, психологического статуса, функционального состояния и физической подготовленности, включены: оценка уровня социально-психологической адаптации к школе, отношение к своему здоровью и здоровому образу жизни, оценка различных видов памяти (механической, смысловой, образной), оценка нейродинамических свойств нервной системы, квалификационная характеристика школы, характеризующая уровень организации здоровьесберегающей деятельности учреждения.

В Москве первым паспортом здоровья, предложенным общественности, стал документ, разработанный в Департаменте здравоохранения специалистом по профилактической и оздоровительной работе детей в

образовательных учреждениях Д. Д. Панковым [4], и очень близкий по своему содержанию к формам медицинской отчётности. В первоначальном виде этот паспорт представлял собой четыре достаточно толстые тетради (0-6 лет, 7-10 лет, 11-14 лет, 15-17 лет), которые заполнялись вручную. В настоящее время разработан электронный вариант данного паспорта, с возможностью заполнения через компьютерные программы «Столица» и «Москва». Эти программы предназначены для «объективизации медико-физиологической ситуации детей и подростков, индикации уровня удовлетворительности их состояния и риска заболеваемости с целью количественной экспертной оценки состояния здоровья человека» [3], т. е. для достижения сугубо медицинских целей.

Данный паспорт здоровья ребёнка, разработанный медиками, оказался непонятен для работников образовательной сферы. В результате ответом стало появление из недр Министерства образования и науки альтернативного паспорта здоровья [8]. В этом документе на 43 страницах, помимо сугубо медицинской информации, были страницы, посвященные гигиеническому контролю условий жизни и обучения ребёнка (то, что каждый классный руководитель изучает как минимум в начале учебного года), сведения о предпочтении учебных предметов и успеваемости, о личных интересах и достижениях ребёнка (то, что сейчас оформляется как «Порфолио»). Именно этот документ вызвал шквал возмущения родителей и представителей Церкви, поскольку разработчиками были допущены грубейшие ошибки: во-первых, медико-психологическая часть была написана явно не медиками и на «бытовом» уровне, во-вторых, нарушены очень многие положения медицинской этики и правил заполнения медицинской документации. Однако несомненной удачей данного паспорта здоровья можно считать попытку сближения позиций образования и медицины и создания общего документа, действительно важного и нужного для педагогического процесса.

В настоящий момент в Москве авторский коллектив, включающий как медиков и физиологов, так и специалистов медицинского информационно-аналитического центра РАМН (МИАЦ), активно разрабатывает программы «Электронный паспорт здоро-

вья ребёнка» [5] и «Электронный школьный кабинет здоровья». К сожалению, эти программы не содержат информацию, в первую очередь интересующую потенциальных потребителей данного продукта (педагогов, психологов, врачей-гигиенистов) – показатели, характеризующие успехи (или неуспехи) школьника в обучении, психологической и социальной адаптации. Есть опасения, что новый вариант паспорта здоровья может быть востребован только медиками, но у них и без того достаточно количество собственных источников информации.

Если ли перспективы у паспорта здоровья? Они **должны** быть. Обучение в современной школе настолько интенсифицировалось, что здоровье учеников должно стать важнейшим контролируемым показателем, причём контролируемым как медиками, так и обществом. В этом контексте документ, содержащий всю информацию о ребёнке – медицинскую, педагогическую, психологическую, социальную – является документом острой необходимости. К сожалению, существующие варианты паспорта здоровья не вполне удовлетворяют предъявляемым к ним требованиям. Ситуацию можно исправить двумя путями: на федеральном уровне – активизировав (и стимулировав) совместное участие в этой работе образовательного и медицинского ведомств, на региональном – созданием своих вариантов паспорта здоровья, самые удачные из которых могут быть рекомендованы остальным регионам.

Федеральные документы, принятые уже в 2012 году, позволяют надеяться на позитивные сдвиги. Так, в постановление Президиума РАМН о развитии научных исследований и научной инфраструктуры в рамках задач платформы «Педиатрия» сказано, что в список четырёх важнейших направлений деятельности, наряду со снижением смертности и инвалидизации детей, родившихся с очень низкой и экстремально низкой массой тела, совершенствованием профилактики и лечения редких заболеваний и профилактике тяжёлых болезней у детей, также входит «совершенствование системы организации оказания медицинской помощи детям, в т. ч. научное обоснование и внедрение современных технологий формирования здорового образа жизни для детей и семьи... (организационно-методические мероприятия)» [6, с. 7].

Замечательные слова также прописаны в методических рекомендациях по развитию взаимодействия образовательных учреждений с Центрами здоровья для детей по формированию здорового образа жизни среди обучающихся о том, что формирование здорового образа жизни входит в компетенцию центров здоровья, которые должны работать во взаимодействии с кабинетами здорового ребёнка лечебно-профилактических учреждений по месту жительства и отделениями организации медицинской помощи детям в образовательных учреждениях [2, с. 4]. По данным Департамента здравоохранения Москвы, в 2011 году обследование в московских Центрах здоровья прошли порядка 360 тыс. человек. Всего же в столице открыто 65 таких центров (18 из которых – для детей), причём все они работают либо при городских поликлиниках, либо при врачебно-физкультурных диспансерах. В них реализуется комплекс мероприятий, направленных на создание условий и мотивацию к ведению здорового образа жизни. По новым правилам Порядка оказания педиатрической помощи, утверждённому приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 16 апреля 2012 г. [7], рекомендуемые штатные нормативы медицинского персонала детской поликлиники включают, помимо участковых педиатров и профильных врачей, 2 ставки врача-педиатра кабинета здорового ребёнка (и 2 ставки медсестры) на 10000 прикреплённого детского населения. Кроме того, в этом документе прописано наличие в штате детской поликлиники врача-педиатра и медсестры отделения организации медицинской помощи детям в образовательных учреждениях, и врача по гигиене детей и подростков. Это позволяет надеяться, что, во-первых, медицинское сопровождение образовательного процесса будет существенно улучшено за счёт решения организационных проблем школьных медиков (статус, оплата труда), во-вторых, расширения возможностей профилактической педиатрии, которые в настоящее время сведены к вакцинации и профосмотрам при

поступлении детей в образовательные организации.

Среди регионов, которые могут стать ведущими в плане разработки паспорта здоровья, помимо Москвы можно назвать Кемерово, Новосибирск, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург.

Библиографический список

1. Баранов А. А., Баранова-Намазова Л. С., Альбицкий В. Ю. Профилактическая педиатрия – новые вызовы // Вопросы современной педиатрии. 2012. – Т. 11. – № 2. – С. 7-10.
2. Методические рекомендации по развитию взаимодействия образовательных учреждений с Центрами здоровья для детей по формированию здорового образа жизни среди обучающихся. – М.: Издатель Научный центр здоровья детей РАМН, 2012. – 30 с.
3. Народный Спорт-Парк [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sportpark.ru/> (дата обращения 09.09.2012).
4. О введении паспорта здоровья ребёнка. – Национальное деловое партнёрство АЛБЯНС МЕДИА [Электронный ресурс]. URL: http://allmedia.ru/laws/DocumShow_DocumID_136165_DocumIsPrint_Yes_Page_1.html (дата обращения: 07.09.2012).
5. Паспорт здоровья школьника [Электронный ресурс]. URL: <http://pasportzdorovia.ru/> (дата обращения 08.09.2012).
6. Постановление Президиума РАМН о развитии научных исследований и научной инфраструктуры в рамках задач платформы «Педиатрия» // Педиатрическая фармакология. – 2012. – Т. 9. – № 3. – С. 6-7.
7. Приказ № 366н от 16 апреля 2012 г. «Об утверждении порядка оказания педиатрической помощи» // Педиатрическая фармакология. – 2012. – Т. 9. – № 3. – С. 114-133.
8. Разработан паспорт здоровья школьника // Новости образования. – 25 ноября 2009 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eduhelp.info/> (дата обращения 07.09.2012).
9. Руководство по школьной медицине. Клинические основы / Под ред. проф. Д. Д. Панкова, чл.-корр. РАМН, проф. А. Г. Румянцева. – М.: ГЭ-ОТАР-Медиа, 2011. – 640 с.
10. Физкультурный паспорт [Электронный ресурс]. URL: <http://fispasport.ru/> (дата обращения 08.09.2012).

Гребнева Надежда Николаевна

Доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой медико-биологических дисциплин и безопасности жизнедеятельности Тюменского государственного университета, grebnevann@mail.ru, Тюмень

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ ТЮМЕНСКОГО РЕГИОНА НА ОСНОВЕ ДОНОЗОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Аннотация. В статье представлены данные об уровне физического развития, функционального состояния и адаптационных возможностях учащихся разного возраста Тюменской области. Установлены существенные изменения закономерностей роста и развития, снижение функциональных резервов детского организма на фоне дискомфортных климатических условий и условий обучения. Предлагается комплексная донозологическая оценка здоровья учащихся с целью прогнозирования риска развития заболеваний.

Ключевые слова: физическое развитие, функциональное состояние, адаптационные возможности, донозологическая диагностика.

Grebneva Nadezhda Nikolaevna

Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of the Department of Medical-biological disciplines and Life safety at the Tyumen State University, grebnevann@mail.ru, Tyumen

RESEARCH OF THE HEALTH STATE OF PUPILS OF THE TYUMEN REGION ON THE BASIS OF PRENOZOLOGICAL DIAGNOSTICS

Abstract. In article data about level of physical development, a functional condition and adaptive possibilities of pupils of different age of the Tyumen area are presented. Essential changes of rate of growth and development, decrease in functional reserves of a children's organism in noncomfortable climatic and training conditions are established. The complex prenozoological diagnostics is offered to estimate the pupils health for the purpose of forecasting of risk of diseases development.

Keywords: physical development, a functional condition, adaptive possibilities, prenozoological diagnostics.

Несмотря на все усилия медиков, заболеваемость детей в России не сокращается. Такое положение принято связывать не только с эндогенными факторами, но и с отрицательным влиянием климатогеографических, социально-экономических, экологических и других факторов окружающей среды. Среди них выделяется отрицательное влияние на здоровье детей так называемого «школьного фактора», особенно в условиях внедрения многочисленных инновационных технологий, не сопровождающихся надлежащим контролем состояния здоровья. Составляющими этого фактора являются несоответствие программ обучения физиологическим возможностям учащихся; авторитарная тактика школьной педагогики; недостаточные

знания учителей и родителей о возрастных закономерностях и особенностях развития ребенка; нарушения режима дня и питания; несовершенство системы физического воспитания; неконтролируемое увлечение детей компьютерными играми и др. [1; 2]. Отмечается, что вклад «школьного фактора» в ухудшение здоровья по мере обучения постоянно растет. Наиболее ощутимую нагрузку на организм при этом испытывают дети в условиях проживания в дискомфортном и экстремальном климате, со сниженным уровнем физического развития, адаптационных возможностей, напряжением механизмов регуляции жизненно важных функций.

Имеющиеся программы санитарного просвещения населения ориентированы

лишь на медицинские аспекты здоровья и совершенно не учитывают психолого-педагогические проблемы развития личности, индивидуальные, типологические, возрастные и половые особенности детей. При разработке концепции о здоровье населения России основной акцент ставится также на лечении болезней, обеспечение санитарных норм, хотя в сохранении здоровья важное место принадлежит поведенческим факторам: условиям и образу жизни, режиму труда и отдыха, взаимоотношениям в семье и др. Совершенно недостаточна та роль, которая отводится в сохранении и укреплении здоровья учащихся педагогам.

Целью исследования явилась комплексная донозологическая диагностика уровня физического развития, функционального состояния, адаптационных возможностей учащихся разного возраста. Обследование проведено в условиях образовательных учреждений на юге и севере Тюменской области.

Предлагаемый междисциплинарный подход в решении проблемы сохранения здоровья (в процессе задействованы не только медицинские работники, а также физиологи и психологи, педагоги и родители) позволяет ближе подойти к ее решению.

Методы исследования. В работе использованы не травмирующие детей методы, соответствующие международным этическим стандартам при обследовании «здоровых здоровых»:

1 – оценка уровня физического развития и функционального состояния – основных

критериев здоровья с использованием унифицированных антропометрических методик и регрессионного анализа данных с использованием метода Мартина (сигмальных отклонений);

2 – оценка функциональных возможностей организма с учетом периодов индивидуального возрастного развития по состоянию основных гомеостатических систем – кровообращения, дыхания с компьютерной регистрацией данных;

3 – определение физической работоспособности методом PWC_{170} (в модификации для детей М. В Антроповой);

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ полученных данных выявил снижение индивидуальных темпов роста тюменских детей школьного возраста и годовых прибавок тотальных размеров тела – длины и массы тела, окружности грудной клетки.

В телосложении городских и сельских школьников 9 лет отмечено преобладание мезоморфных пропорций со склонностью к умеренной долихоморфии, о чем свидетельствует динамика значений индекса Вервека-Воронцова (ИВВ). Его значения подтверждают наличие достаточно интенсивных процессов роста у школьников этого возраста. Причем годовые приросты более выражены у городских детей по сравнению с детьми, проживающими в сельской местности (табл. 1).

У 80 % мальчиков и девочек из сельской местности реакции на стандартную физиче-

Таблица 1

Показатели физического развития школьников 9 лет (M ± m, б)

№	1		2		3		4	
	СЕЛО				ГОРОД			
Группа	М		Д		М		Д	
п	30		30		30		30	
	M ± m б		M ± m б		M ± m б		M ± m б	
ДТ, см	128,6 ± 1,0 5,2		128,3 ± 1,0 5,4		130,1 ± 0,4 2,2		31,1 ± 0,4 2,2	
*							*(2,4)	
МТ, кг	26,6 ± 0,7 3,6		26,5 ± 0,8 4,3		27,5 ± 0,3 1,6		28,1 ± 0,4 2,2	
ОГК, кг	65,4 ± 0,7 3,8		64,9 ± 0,8 4,2		62,4 ± 0,3 1,6		62,2 ± 0,4 2,2	
*	***(1,3)		**(2,4)					
ИВВ	1,09 ± 0,04 0,21		1,08 ± 0,02 0,11		1,11 ± 0,04 0,22		1,11 ± 0,05 0,27	

Примечание: в скобках указаны номера сравниваемых групп; М – мальчики, Д – девочки.

**Физическая работоспособность
у детей 13-14 лет на севере (M ± m)**

Возраст, лет	Пол	PWC170, кгм/мин/кг
13 (n – 225)	м	16,1 ± 0,5 *** 0
	д	10,4 ± 0,3 0
14 (n – 238)	м	18,4 ± 0,6 ***
	д	12,4 ± 0,4

Примечание: * – различия по полу; 0 – различия по возрасту.

скую нагрузку были адекватными, нормотоническими, 10% мальчиков и 13,2% девочек реагировали на нагрузку по неблагоприятному гипотоническому типу, у небольшой части детей выявлен неблагоприятный гипертонический тип реагирования.

При этом время восстановления показателей артериального давления и частоты сердечных сокращений (АД и ЧСС) до исходного уровня у некоторых «нормотоников» происходило замедленно, составляя до 7 минут. Реакции такого типа также принято относить к неблагоприятным. Среди городских школьников количество нормотонических реакций в ответ на дозированную физическую нагрузку оказалось меньшим по сравнению с сельскими детьми, составляя 67% и 73% , соответственно.

У детей, проживающих, как на юге, так и на севере Тюменской области, установлено наличие явлений грацилизации и астенизации сомы, снижение крепости телосложения, задержки физического развития и функционального созревания. В подростковом возрасте у детей, мигрировавших на север из мест с более благоприятным климатом, выявлены нарушения закономерностей роста и развития. Отмечено снижение амплитуды пубертатного скачка роста у мальчиков и его практическое отсутствие у девочек, запаздывание наступления вторых биологических ростовых перекрестов, особенно по окружности грудной клетки, что отрицательно сказывается на величине легочной экскурсии и жизненной емкости легких.

Изучая адаптацию первоклассников к условиям обучения на севере региона, мы установили снижение количества детей с нормальным уровнем физического развития, а также ухудшение функционального состояния по сравнению с детьми контрольной группы. Повышена встречаемость явлений гипервентиляции легких, тахикардии, дисрегуляторных реакций сердечно-сосудистой системы на предъявляемую стандартную мышечную нагрузку.

У детей-северян подросткового возраста выявлено снижение интегрального показателя кардиореспираторной системы – физической работоспособности, рассчитанной на кг массы тела испытуемых (табл. 2).

Низкий уровень физической работоспособности может отражаться и на снижении

умственной работоспособности учащихся, приступивших к обучению в условиях незавершенной адаптации к условиям севера. Вследствие этого организм вынужден повышать физиологическую «цену» адаптации. Вместе с установленным фактом, что формирование телосложения современных тюменских школьников происходит по астеническому типу с преимущественным преобладанием продольного роста, дефицитом массы тела, узкой грудной клеткой и слабым типом телосложения, это ведет к увеличению заболеваемости.

Существенные различия детей-северян 7 лет с контрольной группой выявил анализ распределения антропометрических признаков по сигмальным интервалам. Количество средних значений признаков среди северян оказалось больше, чем в контроле. Хотя рост «ниже среднего» был отмечен у одинакового количества детей экспериментальной и контрольной групп, процент сдвига показателей в сторону «выше средних» и «высоких» был выше у детей контрольной группы. Среди северян отмечено также увеличение детей с избытком массы тела, что может быть связано с понижением уровня обменных процессов у жителей высоких широт, обусловленным снижением резервных возможностей щитовидной железы. Дисгармоничность развития может быть связана также и с нерациональным, однообразным питанием, при котором не учитываются возрастные особенности развития и специфика обмена веществ в условиях холодного климата. О том, что построение специальных пищевых рационов, разработка индивидуальных режимов труда и отдыха, а также питания, с употреблением необходимых естественных

антиоксидантов является жизненной необходимостью для северян известно давно. Тем не менее, исследования в этом направлении показывают, что большая часть жителей северных регионов до сих пор страдает витаминной недостаточностью, а соотношения основных классов питательных веществ, далеки от оптимальных.

Заключение. Таким образом, в ходе проведенного исследования выявлены существенные изменения закономерностей роста и развития, снижение функциональных резервов детского организма на фоне дискомфортных климатических условий, влияния условий обучения. Комплексный подход при изучении адаптивной изменчивости детского организма в условиях высоких умственных нагрузок в школе с учетом индивидуальных возрастных особенностей и влияния факторов окружающей среды является перспективным, поскольку адаптация тесно связана с характеристикой здоровья. Использование, разработанной в ходе исследования, технологии донозологической диагностики, основанной на методологических принципах и совокупности методов оценки физического развития и функций жизненно важных систем организма в результате скрининга – первичного инструмента контроля нарушений здоровья – открывает перспективы прогнозирования и профилактики заболеваний.

Очевидно, что усилиями только медиков, ориентированных в основном на лечение,

не удастся справиться с обвалом болезней нынешнего поколения. Необходимы другие, принципиально новые пути, при сохранении всего лучшего, что уже достигнуто по улучшению здоровья детей [3, 4]. К заботе о здоровье необходимо приобщать педагогов, воспитателей, родителей, повышая уровень их «физиологической грамотности», заинтересовывая их в сохранении здоровья учащихся, что требует нового мышления, перестройки системы взглядов на проблему формирования, сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Безруких М. М. Методика комплексной оценки и организации системной работы по сохранению и укреплению здоровья школьников: методические рекомендации. М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. – 201 с.
2. Гребнева Н. Н. Эколого-физиологический портрет современных детей и подростков в условиях Тюменской области: монография. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2006. – 240 с.
3. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика. Учебное пособие (Под научной ред. Казина Э. М. д. б. н., проф.). 2-е изд., доп. и перераб. Кемерово: КРИП-КиПРО, 2011. – 355 с.
4. Grebneva N. N, Zagainova A. B., Krivoschekov S. G. Development of children from urban and rural areas of West Siberia. // J. Circumpolar Health, 2001: 60; 618-622.

Дорофеева Наталья Васильевна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических и психофизиологических основ физической культуры Кузбасская государственная педагогическая академия Россия, natdor13@mail.ru, Новокузнецк

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ, ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Сохранение здоровья в образовательном процессе является государственной задачей. Повышенные физические, психические и умственные нагрузки, которые испытывают студенты высших учебных учреждений, к сожалению, не способствуют повышению уровня здоровья и их успеваемости.

Ключевые слова: студенты, мониторинг здоровья, физическое здоровье, психическое состояние, успеваемость.

Dorofeeva Natalya Vasilyevna

Candidate of Biological sciences, Associate professor of the Department of Theoretical and Psychophysiological bases of physical culture at the Kusbass State Pedagogical Academy, Russia, natdor13@mail.ru, Novokuznetsk

DYNAMICS OF THE INDICES OF MENTAL CONDITION, PHYSICAL HEALTH AND PROGRESS OF STUDENTS IN THE INSTRUCTION PROCESS

Abstract: The health protection in the educational process is a state task. The increased physical, mental and mental loads, which the students experience at higher schools, do not, unfortunately, contribute to raising the level of health and their learning progress.

Keywords: students, monitoring health, physical health, mental condition, progress.

Проблема здоровья нации – актуальная проблема современности. Образовательная среда должна обеспечить сегодня не только успешность обучения, но и его здоровье [2].

Образование и здоровье студентов нельзя рассматривать отдельно друг от друга. Студенческая молодежь имеет определенный статус здоровья, который сформировался в предыдущие годы, особенно за годы обучения в школе. Структура и условия учебного процесса в вузе по сравнению со школой усложняется: увеличивается объем учебной нагрузки, изменяются формы и методы преподавания, повышаются педагогические требования. Высокая умственная и психоэмоциональная нагрузка, вынужденные частые нарушения режима труда, отдыха и питания, кризис нравственных ценностей, неуверенность в своем будущем и многие другие факторы требуют от студентов мобилизации сил для социальной и физиологической адаптации к новым условиям обучения, для преодоления сложных жизненных ситуаций. Укрепление и охрана здоровья, повышение работоспособности студенческой молодежи – одна из главных задач совершенствования подготовки высококвалифицированных кадров, так как состояние здоровья студентов, наряду с профессиональным уровнем, следует рассматривать как один из показателей качества их подготовки [3].

Не случайно, на заседании коллегии Министерства образования и науки РФ 11.02.2009 принято решение «О мерах по совершенствованию деятельности в сфере сохранения и укрепления здоровья обучающихся», в котором определяется «необходимость включения в программы высшего педагогического образования модулей, обеспечивающих подготовку кадров для ре-

шения задач по здоровьесберегающей деятельности и формированию у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни [1].

В лаборатории функциональных исследований Кузбасской педагогической академии проведено исследование по программе «Мониторинг здоровья студентов», разработанной преподавателями Новосибирского государственного педагогического университета под руководством профессора Р. И. Айзмана.

Исследовательская работа проводилась в период с 2010 по 2012 год. Одни и те же студенты обследовались на 1 и 2 курсах очного обучения, соответственно в возрасте 17-18 и 19-20 лет. На первом этапе исследования в период с октября по декабрь 2010 года диагностировались исходные данные психических состояний и состояния соматического здоровья студентов. Задача второго этапа исследования (февраль 2011-февраль 2012 года) состояла в определении динамики изучаемых показателей.

Контрольные исследования, по результатам которых определялось изменение психических состояний, состояния соматического здоровья и успеваемости студентов, проводились в конце каждого учебного семестра.

Педагогические контрольные испытания проводились для изучения уровня соматического здоровья студентов. Были проведены следующие измерения: рост стоя, вес, частота сердечных сокращений в состоянии покоя и после 20 приседаний за 30с, артериальное давление, жизненная емкость легких, кистевая динамометрия, время восстановления

после 20-и приседаний. Все измерения проводились по общепринятым методикам. Уровень физического здоровья студентов был определен по энергопотенциалу каждого из них, для этого использовались «Шкалы соматического здоровья», предложенные Г. Л. Апанасенко.

За основу успеваемости студентов нами брались результаты экзаменационных сессий, определенных учебными планами факультетов. При этом определялась количественная успеваемость (% студентов сдавших сессию) и качественная успеваемость (% студентов, сдавших сессию на «хорошо» и «отлично»).

Для изучения динамики психического состояния студентов в процессе эксперимента проводилось анкетирование: для определения социально-психологической адаптивности студентов использовался опросник социально психологической адаптивности (СПА) А. К. Осницкого; определение динамики психических состояний студентов – тест «Самооценка психических состояний» Айзенка.

Для выявления динамики изучаемых показателей были проведены четыре среза исследований. Результаты начального обследования явились исходными для дальнейшего сравнения (первое измерение проводилось в начале учебного года – в октябре, второе – в конце первого учебного семестра – в феврале, третье и четвертое измерения соответственно в начале – октябре и в конце – феврале каждого последующего учебного семестра).



Рис. 1. Уровень соматического здоровья студентов

Определение уровня соматического здоровья показало в основном, средние значения как у студентов ФФК, так и у студентов ЕГФ (рис. 1).

В то же время, распределение показателей у студентов двух факультетов различно: у студентов ФФК показатели группируются около значений «средний», «выше среднего», у студентов ЕГФ основная масса показателей соответствует значениям «средний», «ниже среднего». Возможно, это объясняется спецификой факультетов: на ФФК обучаются, в основном, студенты-спортсмены, активная двигательная деятельность которых позволяет достичь достаточно высоких показателей по уровню соматического здоровья.

Определение психических состояний студентов перед началом обучения в вузе не выявило существенной разницы между показателями у студентов двух факультетов. Однако можно отметить более низкие показатели тревожности, фрустрации, ригидности у студентов ФФК. Вероятно, это связано с тем, что студентам ФФК, активно и регулярно занимающихся физическими упражнениями, им свойственны более высокий уровень саморегуляции, умение управлять своим поведением, преодоление трудностей, умения четко двигаться к намеченной цели.

Уровень агрессивности же у студентов ФФК выше, чем у сокурсников с ЕГФ, что тоже можно объяснить спецификой физкультурно-спортивной деятельности: процесс многолетней тренировки и участие в соревнованиях предполагает формирование «доброкачественной» агрессии (настойчивость,

напористость, спортивная злость, мужество).

Анализ теста А. К. Осницкого показал, что студенты двух факультетов, в основном, адаптировались к условиям обучения в вузе. Более высокие показатели адаптивности, принятия себя, эмоционального комфорта, внутреннего контроля, адаптации, самопринятия, эмоциональной комфортности, интернальности, стремления к доминированию студентов ФФК возможно объясняется влиянием систематических занятий физическими упражнениями на организм студентов в плане совершенствования механизмов саморегуляции, играющих одну из главных ролей в процессе адаптации.

Анализ двухлетней динамики изучаемых показателей позволил выявить, что уровень соматического здоровья студентов значительно не изменяется в процессе обучения, однако у студентов ФФК динамика имеет положительный характер, а у студентов ЕГФ – отрицательный (рис. 2).

Причем межгрупповое сравнение показателей выявило статистически значимые значения. Очевидно, высокая учебная нагрузка и недостаточный объем двигательной активности студентов ЕГФ не позволяют им в достаточной степени эффективно поддерживать состояние здоровья на должном уровне.

Анализ динамики психических состояний показал следующее: показатели тревожности студентов ФФК на протяжении процесса обучения снижаются, достигая значений низкого уровня к началу II курса. У студентов ЕГФ – снижаются незначительно, оставаясь, в основном, на среднем уровне (рис. 3).

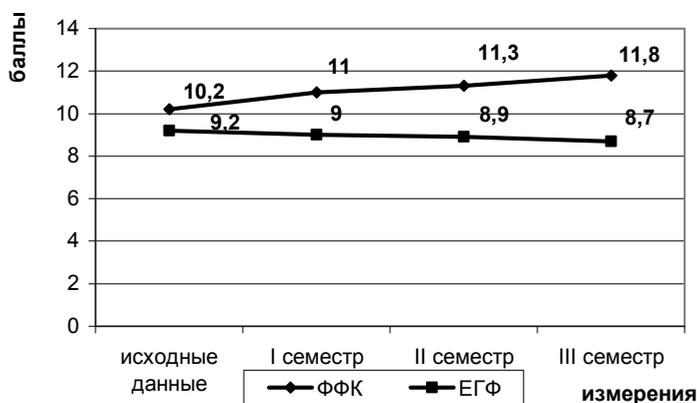


Рис. 2. Динамика показателей соматического здоровья студентов в процессе эксперимента

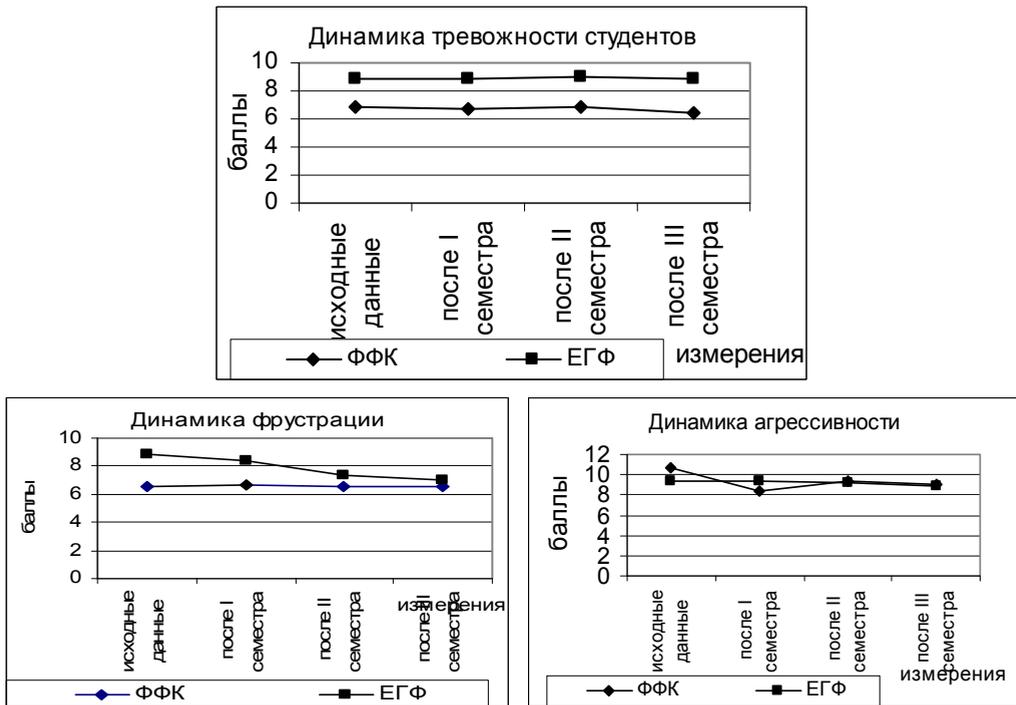


Рис. 3 Динамика психических состояний студентов в процессе эксперимента

В данном случае, очевидно, можно говорить о том, что большой объем двигательной активности, связанный с изучением спортивно-педагогических дисциплин, содействует скорейшей адаптации студентов к условиям обучения в данном вузе, снижая тем самым уровень тревожности у студентов.

Подобная динамика наблюдается при изменении показателей фрустрации. Студенты ФФК более адекватно могут оценить результаты деятельности, связанной с изучением спортивно-педагогических дисциплин, так как имеют достаточно большой двигательный опыт. Студенты ЕГФ испытывают высокое нервно-психическое напряжение во время обучения, связанное с освоением большого количества теоретических дисциплин, требующих умений эффективно работать самостоятельно. Неоправданно высокие ожидания результатов обучения может оказывать влияние на возникновение состояния фрустрации.

Агрессивность и ригидность студентов обоих факультетов снижается в процессе обучения, что говорит о совершенствовании механизмов адаптации студентов к условиям обучения, умения ставить и достигать

учебных целей, используя сформированные умения и навыки.

Анализ показателей динамики теста А. Осницкого показал незначительный разброс результатов по всем параметрам теста у студентов двух факультетов, что говорит о совершенствовании механизмов адаптации и стабилизации психических состояний студентов ко II году обучения в вузе.

Успеваемость студентов от семестра к семестру меняется незначительно, причем наиболее высокие результаты получены в конце первого года обучения (1 семестр качественная успеваемость ФФК -55%, средний балл -3,6, ЕГФ -57% и 3,8 соответственно, 2 семестр ФФК -58% и 3, 8, ЕГФ – 60% и 4, 0).

Поступив в высшее учебное заведение, молодые люди оказываются в новой для себя учебной ситуации, к которой у них еще не появилось определенного отношения, не сложились когнитивные и эмоциональные связи, отсутствует субъективное представление о качественных характеристиках этой среды. Особую сложность представляет тот факт, что, с одной стороны, первокурсники получают большую свободу в различных сферах деятельности в ВУЗе. Повседнев-

ный контроль за учебной деятельностью студента мягче, чем в школе. С другой стороны – студент должен быть более самостоятельным, ему необходимо научиться самому контролировать и организовывать свой учебный процесс. Наказания за неуспеваемость более жесткие, чем в школе, вплоть до отчисления из института. Возникает ситуация которая требует высокого уровня развитости «внутреннего цензора» – ответственности, воспитываемого на занятиях физическими упражнениями. В то же время более низкую успеваемость студентов ФФК по сравнению с однокурсниками ЕГФ, на наш взгляд можно объяснить большим количеством пропусков определенной части студентов, связанных с подготовкой и участием в соревнованиях различного уровня.

Таким образом, исследование показало, что студенты ФФК более быстро адаптируются к условиям обучения в вузе, имеют стабильную динамику психических состояний, более высокий уровень здоровья, чем студенты ЕГФ, но успеваемость несколько хуже.

На основании проведенного анализа состояния здоровья студентов, установлено, что ухудшение состояния здоровья студен-

тов связано не столько с учебной нагрузкой в вузе, но прежде всего, зависит от исходного состояния здоровья обучающихся.

Полученные данные позволяют, на наш взгляд, рационализировать процесс обучения в вузе, способствовать созданию таких условий обучения, которые бы не только оптимизировали психические процессы, но и сохраняли и укрепляли здоровье студентов, повышали качество обучения.

Библиографический список

1. *Абаскалова Н. П.* Формирование у бакалавров и магистров общекультурных и профессиональных компетенций в области здоровьесбережения // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2012. – №2. – С. 17–21.
2. *Айзман Р. И., Айзман Н. И., Рубанович В. Б., Лебедев А. В.* Программа комплексной оценки здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений. Регистрационное свидетельство № 0320801703 от 18 августа 2008 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 12930.
3. *Мельникова М. М., Абаскалова Н. П.* Концептуальные подходы к системе организации здоровьесберегающего образования в вузе // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, – 2007. – №9. – С. 304–314.

Лысова Наталья Федоровна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности НГПУ, natalyalysova@yandex.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ НГПУ

Аннотация. В статье рассматриваются одна из глобальных проблем современности – проблема питания. Отмечен низкий уровень культуры питания у студентов и возможные последствия неправильного питания для здоровья. Приведен анализ режима питания студентов, отмечено, что необходима актуализация учебных планов с введением соответствующих курсов, формирующих элементы здорового стиля жизни у будущих педагогов.

Ключевые слова: образ жизни, культура питания, режим питания, качество жизни, профилактика

Lysova Natalia Fedorovna

Candidate of Biological Science, Associate Professor of the Dept. of Anatomy, Physiology and Life safety at the Novosibirsk State Pedagogical University, natalyalysova@yandex.ru, Novosibirsk

FEATURES OF FOOD INTAKE BY STUDENTS AT UNIVERSITY

Abstract. In the article one of the global issues of nourishment is examined. The low level of the culture of nourishment in students and the possible consequences of incorrect nourishment for the health is noted. The analysis of the mode of feeding of students is given. The updating training programs with the introduction of the corresponding courses, which form the elements of the healthy style of life in future teachers are given.

Keywords: the means of life, the culture of nourishment, the feed mode, the quality of life, the preventive maintenance

Общеизвестно, что состояние здоровья зависит от многих факторов: социально-экономических и экологических, возраста и пола, наследственности и образа жизни. От правильного образа жизни, ведущего фактора, влияющего на здоровье, зависит качество жизни человека. Одной из важнейших составляющих здорового образа жизни является рациональное питание [4]. В настоящее время проблема питания включена в число важнейших глобальных проблем наряду с такими проблемами, как охрана окружающей среды, обеспечение энергией и д. р. Нехватка времени, некомпетентность в вопросах культуры питания, темп современной жизни – все это привело к неразборчивости в выборе продуктов. Растет популярность у студентов продуктов питания быстрого приготовления, содержащих в большом количестве различные добавки, красители, модифицированные компоненты. Чаще всего студенты питаются крайне нерегулярно, перекусывая на ходу, всухомятку,

1-2 раза в день, многие не пользуются услугами столовой. В рационе питания студентов преобладают углеводы, т. к. за счет них легче восполнить энергетические затраты. Огромное значение придается сейчас взаимосвязи питания и здоровья. Неправильное питание молодежи становится серьезным фактором риска развития многих заболеваний. Статистика последних лет показывает резкое увеличение среди молодых людей лиц, страдающих ожирением, заболеваниями сердечно – сосудистой системы, сахарным диабетом и т. д. Предотвратить многие заболевания можно, если вести здоровый образ жизни и, в первую очередь, правильно питаться, так как пища, являясь источником пластического материала и энергии для организма человека, также может быть, либо средством профилактики, либо фактором риска развития различных заболеваний. В настоящее время неправильное питание значительной части молодых людей связано не только с их недостаточной материальной

обеспеченностью, но и с недостатком «знаний о том, как нужно питаться, что следует предпочесть, от чего отказаться» [5].

Все сказанное выше побудило нас провести исследование характера и режима питания студентов НГПУ первого и пятого курсов, наличие у них заболеваний пищеварительной системы и их субъективных признаков, а так же выяснить информированность студентов по вопросам правильного питания.

Работа проводилась со студентами первых и пятых курсов Институт детства и Институт естественных и социально-экономических наук НГПУ в течение 2011 – 2012 годов. Было проведено анонимное анкетирование студентов по разработанной нами анкете. В исследовании приняло участие 83 первокурсника и 24 студента пятого курса. Мужская выборка составила 38 человек, женская – 69 человек.

Анализируя анкетные данные, мы выяснили, что 95% всех исследуемых студентов считают, что они хорошо информированы о правильном и неправильном питании. На самом деле, большинство студентов знают только об отрицательном влиянии на здоровье человека продуктов быстрого приготовления и таких напитков как «Coca-cola». В тоже время об отрицательном влиянии частого употребления острой пищи, колбасных изделий и приема значительного количества пищи перед сном информированы чуть более половины анкетированных студентов. При этом информированность всех девушек по этим вопросам на 31% выше по сравнению с юношами (81,3% и 50,2%, соответственно), а информированных первокурсников на 31% меньше по сравнению с пятикурсниками (46,3% и 77%, соответственно). Особенно низкая информированность у первокурсников об отрицательном влиянии на здоровье человека колбасных изделий и кока-колы, а у всех юношей по поводу колбасных изделий.

Основными источниками информации о питании для всех студентов служат преимущественно образовательные учреждения – школа (44%) или ВУЗ (44%), а так же СМИ (47%). У первокурсников лидирующее положение занимает такой источник информации как школа, а у респондентов 5 курса преобладающий источник информации – ВУЗ (у девушек -100% и у юношей – 77,7%).

В целом можно сказать, что молодые люди чаще черпают информацию о правильном питании в том образовательном учреждении, в котором обучаются. Семью как источник информации о питании отмечала 1/3 всех анкетированных девушек и 1/10 юношей, а друзей как источников информации выбирали только первокурсники (5% юношей и 1,5% девушек). Кроме того, 10 % первокурсников и 1,5% первокурсниц, ответили, что они вообще не получали информацию о правильном питании.

Анализируя режим питания студентов НГПУ, мы выяснили, что большая часть студентов питается три раза в день: в 7-8 ч, 11-12ч. 17-18ч., а у 1/3 студентов последний прием пищи приходится на 22-23ч. Регулярность питания прослеживается у студентов 1 и 5 курсов, однако больше завтракает первокурсников. В тоже время на 12% больше первокурсников принимают пищу в ночное время. Регулярность питания чаще прослеживается у девушек по сравнению с юношами. Так, почти 42% юношей питаются всего 1 или 2 раза в день.

Выясняя место питания студентов в течение учебного дня, мы установили, что больше половины анкетированных студентов питаются в местах общепита ВУЗа. Остальные либо вообще не питаются в ВУЗе, либо в общежитии, где проживают. У студентов НГПУ выделяется 2 места прима пищи в ВУЗе: ларьки, в которых предпочитают питаться половина студентов, и столовая ВУЗа, где питается 38% анкетированных студентов. При этом на 15% больше девушек предпочитают питаться в столовой. Среди первокурсников больше половины предпочитают употреблять пищу купленную в ларьках, в столовой питается только 20% и такой же процент анкетированных первокурсников указывают, что не питаются в период пребывания в ВУЗе.

Выясняя рацион питания, было установлено, что «горячей пищей», питаются только 31% студентов НГПУ. В тоже время, особой популярностью у большей части студентов (59%) пользуются продукты быстрого приготовления: хот-доги, бутерброды и т. д. При этом, юношей употребляющих продукты быстрого приготовления больше на 24% по сравнению с девушками. А среди юношей именно студентов 1 курса больше употребляющих бутерброды, хот-доги и

другие продукты быстрого приготовления.

Анализ анкетных данных показал, что студенты НГПУ любят употреблять различные напитки. Большой популярностью у студентов НГПУ пользуются такие напитки, как «Coca-cola» (55%) и натуральные соки (52%). «Coca-cola» чаще употребляют юноши, а натуральные соки девушки. При этом было выяснено, что «Coca-cola» чаще употребляют первокурсники, а натуральные соки пятикурсники. Кроме того, кофейный напиток предпочитают первокурсники, а молочные продукты пятикурсники.

Анализируя блок вопросов, касающихся заболеваний пищеварительной системы, связанных с питанием, мы выяснили, что у 17,5% анкетированных студентов НГПУ такие заболевания зарегистрированы в медицинских картах. Так, 15% студентов отмечали у себя гастрит, 3% – гастродуоденит, 2% – гастропанкреатит и 1% – дискинезию желчевыводящих путей. У девушек заболевания пищеварительной системы регистрируются чаще и на первом месте, стоит гастрит. Это заболевание чаще отмечается у студентов 5-го курса по сравнению с первокурсниками. В целом большинство студентов НГПУ не имеют заболеваний ЖКТ зарегистрированных в медицинских картах. Однако многие анкетированные студенты отмечали у себя субъективные признаки заболеваний пищеварительной системы после приема пищи: «изжогу», «тошноту», «боли в животе», «головокружение». В целом около 55% первокурсников и 39% пятикурсников, как юношей, так и девушек, имеют хотя бы по одному субъективному признаку заболевания пищеварительной системы.

Таким образом, наши исследования показали, что студенты НГПУ, особенно первого курса и юноши по сравнению с девушками, недостаточно осведомлены о правильном питании и о продуктах питания отрицательно влияющих на их здоровье. А так же, нами установлено, что чаще неправильно питаются именно юноши и студенты 1 курса. Кроме того, *1/5 часть анкетированных студентов имеют заболевания пищеварительной системы, а субъективные признаки заболеваний пищеварительной системы, связанные с неправильным питанием имеют больше половины первокурсников и 1/3 пятикурсников*, что может свидетельствовать о развитии

у них заболеваний связанных с неправильным питанием.

Продолжающееся ухудшение здоровья учащихся и студентов во многом связано с недостаточностью достоверной информации о состоянии и уровне индивидуального здоровья, отсутствием необходимых знаний по охране здоровья, низким уровнем культуры здоровья, недостаточным уровнем оздоровительных программ и первичной профилактики [2], а так же отсутствием систематического мониторинга здоровья обучающихся [3;1].

Результаты нашей работы свидетельствует о том, что в ходе обучения в ВУЗе у студентов, начиная с первого курса, при изучении специальных дисциплин («Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» и т. п.) или курсов по выбору необходимо систематически формировать элементы культуры питания, направленные на укрепление их здоровья. Это необходимо для повышения конкурентоспособности наших выпускников на рынке труда. Надеемся, что результаты наших исследований, подтолкнут руководителей подразделений к актуализации учебных планов с введением соответствующих курсов, формирующих элементы здорового стиля жизни у будущих педагогов.

Библиографический список

1. Абаскалова Н. П., Дорофеева Н. В. Роль мониторинга здоровья первокурсников в оценке их адаптации к вузу в современных условиях обучения // Здоровьесберегающее образование. – 2011. – №6 (18). – С. 6-11.
2. Айзман Р. И. Здоровье и безопасность – ключевые задачи образования в современных условиях. // Здоровьесберегающее образование. – 2011. – №6 (18). – С. 48-52.
3. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Лебедев А. В., Рубанович В. Б. Методологические принципы мониторинга и охраны здоровья студентов. // Безопасность городской среды. – Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Ярославль. – Ярославль, ЯГПИ, 2010. – С. 139-142.
4. Никитин А. С. Рациональное питание как составная часть здорового образа жизни. 2-е изд. – М.: изд-во Института социологии РАН, 2002. – 45 с.
5. Эрдыниева Л. С. Проблемы охраны здоровья студентов Тувинского государственного университета. // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №11. – С. 178 – 182.

Кирсанов Вячеслав Михайлович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогических дисциплин Челябинского государственного педагогического университета, kirsanovvm@cspu.ru, Челябинск

Шибкова Дарья Захаровна

Доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой анатомии, физиологии человека и животных Челябинского государственного педагогического университета, shibkova2006@mail.ru, Челябинск

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлены особенности адаптации студентов к обучению на факультете дошкольного образования на основе анализа личностных характеристик (активность, направленность, мотивация, саморегуляция, ценностные ориентации), взаимосвязи типа личности и сферы профессиональной деятельности, а также показателей энергетического метаболизма (уровень постоянного потенциала головного мозга).

Ключевые слова: личностные особенности, энергетический метаболизм, сверхмедленные физиологические процессы, уровень постоянного потенциала.

Kirsanov Vyacheslav Mihajlovich

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology-Pedagogical Disciplines at the Chelyabinsk State Pedagogical University, kirsanovvm@cspu.ru, Chelyabinsk

Shibkova Daria Zakharovna

Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of the Department of Anatomy and Physiology of Humans and Animals, Chelyabinsk State Pedagogical University, shibkova2006@mail.ru, Chelyabinsk

PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTIC OF THE STUDENTS' PERSONALITY IN ADAPTATION TO TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The article addresses peculiarities of students' adaptation to studying at the faculty of preschool education based on analysis of personal characteristics (sthenia, focus, motivation, self-adjustment, system of values), interrelation of the personality type and the sphere of professional activities, as well as indexes of energy metabolism (the level of constant brain potential).

Key words: personal characteristics, energy metabolism, super slow physiological processes, the level of permanent capacity.

ВВЕДЕНИЕ. Обучение в вузе является одним из важнейших этапов развития человека. Выбранный профиль обучения не только способствует формированию значимых компетенций будущего субъекта профессиональной деятельности, но и оказывает существенное влияние на развитие личности. Специфика профиля обучения, безусловно, играет ключевую роль. Профессия педагога дошкольного образовательного учреждения имеет ряд особенностей (контингент воспитанников, методы и приемы работы и др.), от понимания, которых во многом зависит

успешность обучения студента. В связи с этим важным является исследование условий повышения эффективности образовательного процесса, изучение того, насколько успешно протекает процесс адаптации к профессиональному обучению.

Показатели академической успеваемости, уровень приобретенных компетенций обучающихся могут служить индикаторами эффективности образовательного процесса, но не являются достаточными. Важно знать какой ценой достигается эффективность деятельности индивида, насколько эффективно

действуют его механизмы адаптации к профилю обучения. Учебная деятельность, как и любые другие виды активности, является затратной. Уровень учебных нагрузок достаточно высок и несоблюдение определенных условий сохранения здоровья обучающихся (своевременная диагностика состояний переутомления, соблюдение режима отдыха, бодрствования, профилактика заболеваний и т. д.) может вызвать снижение адаптации к условиям обучения. Эта идея подтверждена результатами научных исследований, отраженных в работах Н. А. Агаджаняна, Р. И. Айзмана, Э. М. Казина, Н. А. Литвиновой, Д. З. Шибковой [1; 2; 7; 8; 14]. Актуальность оценки функциональных состояний и показателей энергетического потенциала головного мозга у студентов определяется тем, что вышеназванные показатели могут служить надежными индикаторами состояний переутомления человека.

Исследования в области функциональных состояний объединяют широкий спектр методов и подходов к изучению механизмов внутри- и межсистемных взаимодействий, обеспечивающих многообразие алгоритмов приспособительной деятельности человека во взаимодействии с факторами среды. В исследованиях последних лет наблюдается смещение акцентов к изучению физиологических основ индивидуально-типологических особенностей функциональных состояний человека.

Электрическая активность коры больших полушарий головного мозга проявляется во множестве различных форм – от быстрых импульсных разрядов до сверхмедленных волн. Особое внимание уделяется изучению сверхмедленных биологических потенциалов, которые в свою очередь рассматриваются рядом авторов как показатели энергетического метаболизма нервной системы в целом и головного мозга в частности (Н. А. Аладжалова, В. А. Илюхина, В. Ф. Фокин, Н. В. Пономарева, И. С. Баскаков и др.) [4]. Термин «сверхмедленные физиологические процессы» (СМФП) – собирательное понятие, используемое для описания физиологически обусловленной динамики биопотенциалов головного мозга в диапазоне от 0 до 0,5 Гц. Под «уровнем постоянного потенциала» (УПП) понимают устойчивую разность потенциалов мил-

ливольтного диапазона, регистрируемую между мозгом и референтными областями с помощью усилителей постоянного тока.

Метод оценки церебрального энергетического обмена с помощью регистрации уровня постоянного потенциала мозга основан на том, что данный электрофизиологический феномен зависит от интенсивности церебрального энергетического обмена. Церебральный энергетический обмен тесно связан с функциональным состоянием организма. В то же время в зависимости от функционального состояния меняются многие психофизиологические характеристики личности, которые, в свою очередь, оказывают влияние на психические процессы [13].

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. В исследовании приняли участие студенты 1-го курса дневного отделения в количестве 35 человек (все испытуемые женского пола), в возрасте от 17 до 19 лет, обучающиеся на факультете дошкольного образования. Исследование проводилось в период адаптации студентов к обучению в вузе (первый семестр I курса).

Предварительно проводился опрос самочувствия испытуемых. Первоначально исследовалась психическая сфера студентов с помощью батареи психодиагностических методик, направленных на изучение структуры личности в соответствии с многомерно-функциональным подходом А. И. Крупнова: диагностика активности, мотивации, направленности, саморегуляции, ценностных ориентаций. Также студенты тестировались на предмет предрасположенности к определенному типу профессий.

Далее проводился анализ показателей энергетического метаболизма головного мозга, в частности регистрация уровня постоянного потенциала (УПП) в лобном, височных (правое, левое), затылочном и теменном отведении. Измерение УПП осуществлялось в монополярных отведениях в соответствии с международной схемой 10–20 с помощью анализатора АМЕА (комплекс аппаратный для индикации, регистрации и анализа медленной электрической активности мозга) разработанного ООО НПО «Нейроэнергетика» (г. Москва, 2010).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ. Успешность обучения по выбранной специ-

альности во многом определяется тем, насколько личностные особенности человека соответствуют требованиям данной профессии. С этой целью в нашем исследовании проводилось определение психологического типа личности и соответствующей ему сферы профессиональной деятельности по методике Дж. Холанда [11]. Большинство испытуемых (65,7%) по результатам данной методики относились к социальному типу, что характеризует их как лиц с выраженными социальными умениями, независимых от окружающих, успешно приспосабливающихся к обстоятельствам. У таких людей выражены вербальные способности, способность к сопереживанию и сочувствию, отмечается стремление поучать и воспитывать окружающих. Наиболее предпочтительными сферами деятельности для них являются психология, медицина, педагогика. Это позволяет предполагать, что большая часть первокурсников данного факультета вполне осознанно выбрала профиль своего обучения, совпадающий с их типом личности. Вторая и третья по численности группы испытуемых (20%) относились к артистическому (лица, опирающиеся в отношении с окружающими на воображение и интуицию, обладающие эмоционально сложным взглядом на жизнь, независимые в принятии решений, обладающие оригинальным мышлением и характеризующиеся склонностью к творческим профессиям) и предприимчивому типу (лица с выраженными стремлением к лидерству, предприимчивостью, некоторой агрессивностью, предпочитающие задачи связанные с руководством, личным статусом).

Формирование полноценной личности связано с уровнем собственной активности человека. С этой целью нами была включена в психодиагностическую батарею методика «Порог активности», предметом изучения которой является степень трудности (легкости) совершения поступков, решительность в действиях, стремление к постоянной активности или, наоборот, к пассивности [9]. Диагностика порога активности показала, что группа испытуемых может быть разделена на 3 части:

– с преобладанием низкого порога активности (65,7%) – респонденты с активной жизненной позицией, деятельные, не склон-

ные подолгу обдумывать свои поступки и их последствия, не боящиеся совершить ошибку, настойчивые в достижении своих целей, уверено чувствующие себя в деятельности, не склонные к рефлексии, к признанию собственных ошибок, трудно поддающиеся коррекции;

– среднего порога активности (22,9%) – респонденты с гармоничным, сбалансированным сочетанием реальной деятельности и внутренних переживаний, размышлений);

– высокого порога активности (11,4%) – респонденты инертные, «тяжелые на подъем», более склонные к внутренней жизни, чем к внешней активности, откладывающие необходимые действия до последней возможности, предпочитающие не взаимодействовать с другими, подолгу переживающие свои проблемы.

Анализ полученных результатов позволяют утверждать, что большая часть студентов (лица с низким и средним порогом активности – 88,6%) могут быть охарактеризованы как активные, деятельные, «легкие на подъем», инициативные, охотно откликающиеся на поручения преподавателей, кураторов и деканата. Они адекватно воспринимают учебные и воспитательные воздействия и так же адекватно на них реагируют.

Одним из показателей полноценного развития личности человека является наличие навыков управления собственным поведением, состояниями и побуждениями, что наиболее полно выражается понятием «саморегуляция». Кроме того, согласно представлениям А. И. Крупнова саморегуляция является одним из базовых компонентов в структуре личностных свойств. Для исследования навыков саморегуляции студентов нами использовалась методика «Волевой самоконтроль» направленная на обобщенную оценку индивидуального уровня развития волевой регуляции индивида [9]. По результатам диагностики волевого самоконтроля распределение испытуемых выглядит следующим образом:

– часть респондентов (25,7%) характеризуется преобладанием низких значений по шкале «общий балл» – чувствительные, эмоционально неустойчивые, ранимые, неуверенные в себе, импульсивные, с низкой рефлексивностью, неустойчивостью намерений;

– часть респондентов (20%) характеризуется преобладанием высоких значений по шкале «общий балл» – эмоционально зрелые, независимые, самостоятельные, спокойные, уверенные в себе, ответственные, с устойчивыми намерениями, реалистичными взглядами, развитым чувством долга, хорошо рефлексирующие и планомерно реализующие свои намерения, умеющие распределять собственные усилия, контролировать свои поступки, с выраженной социально-позитивной направленностью;

– часть респондентов (31,4%) – с преобладанием высоких значений по шкале «настойчивость» – деятельные, работоспособные, активно стремящиеся к выполнению намеченного, мобилизующиеся под действием преград, не отвлекающиеся на альтернативы, уважающие социальные нормы и стремящиеся подчинить свое поведение этим нормам;

– такое же количество респондентов (31,4%) – с преобладанием низких значений по шкале «настойчивость» – лица с повышенной лабильностью, неуверенностью, импульсивностью, непоследовательностью поведения, повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью;

– часть респондентов (17,1%) – с преобладанием высоких значений по шкале «самообладание» – эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях, с развитым чувством внутреннего спокойствия, свободными взглядами, уверенностью в себе, не боящиеся неизвестности;

– такое же количество респондентов (17,1%) – с преобладанием низких значений по шкале «самообладание» – лица у которых спонтанность, импульсивность сочетается с обидчивостью, консерватизмом, предпочтением традиционных взглядов, что способствует внутренней раскрепощенности и преобладанию расслабленного, невозмутимого фона настроения;

– для большей части респондентов характерны средние значения по шкалам «общий балл», «настойчивость» и «самообладание» (57,1%, 40% и 68,6% соответственно), что может быть интерпретировано как средний уровень развития данных свойств.

В целом, полученные данные позволяют охарактеризовать испытуемых как людей с

развитыми навыками волевого самоконтроля.

Следующим важным компонентом в структуре личностных свойств является направленность, отражающая особенности отношения личности к себе, окружающим и деятельности. Для изучения данного континуума была использована методика «Направленность личности», которая позволяет предполагать степень индивидуальной эффективности и прогнозировать успешность в учебной, профессиональной деятельности [10]. По результатам диагностики направленности испытуемых удалось разделить на три группы. Первая группа – испытуемые с преобладанием направленности на себя (65,7%). Данная направленность отражает, в какой мере респондент описывает себя как человека, ожидающего прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы, которую он выполняет, или безотносительно коллег, с которыми работает. Для таких людей группа является средством удовлетворения собственных потребностей и приобретения уважения, общественного статуса.

Вторая группа – испытуемые с преобладанием направленности на взаимодействие (28,6%) – лица старающиеся поддерживать хорошие отношения с людьми, но лишь «на поверхности», что часто препятствует выполнению конкретных заданий или оказанию настоящей, искренней помощи другим. Такой человек проявляет интерес к коллективной деятельности, но сам не вносит никакого вклада в осуществление деятельности.

Третья группа – испытуемые с преобладанием направленности на задание (20%). Данная направленность позволяет человеку, несмотря на личные интересы, выполнять работу как можно лучше и охотно сотрудничать с коллективом, если это повысит продуктивность деятельности.

Результаты исследования свидетельствуют, что среди обследуемых студентов I курса преобладает направленность на себя и отсутствие стремления взаимодействовать с коллективом. Преобладание данной направленности, на наш взгляд, является вполне закономерным: испытуемые обучались в составе студенческой группы в течение нескольких месяцев первого семестра, сама группа пока не

соответствует по уровню сплоченности группе-коллективу.

Значимую роль в формировании личности играет мотивация. С целью изучения данного континуума использовалась методика «Мотивация обучения в вузе», позволяющая не только выделить ведущий мотив, но и оценить степень адекватности выбора студентом профессии и удовлетворенность ею [5]. Анализ мотивация обучения в вузе данной группы испытуемых показал, что преобладающим мотивом обучения большинства испытуемых (45,7%) является мотив овладения профессией. Второе место по значимости занимает мотив получения знаний, он является преобладающим у 40% испытуемых. Мотив получения диплома наиболее значим для 14,3% испытуемых. Преобладание мотивов «получение знаний» и «овладение профессией» у большей части студентов (97,1% испытуемых) свидетельствует об адекватном выборе ими профиля обучения и будущей профессии.

Согласно концепции А. Маслоу мотивационная сфера личности это иерархия мотивационно-потребностных уровней, каждый из которых представлен набором определенных потребностей, актуальных для данного уровня и в данный временной момент. Включенная нами в психодиагностическую батарею методика Н. Н. Демиденко была разработана для выявления структурных уровней мотивации личности [3]. На первом месте по значимости для данного контингента испытуемых находится III уровень – потребности в социальных связях и контактах (51,4% испытуемых отдают предпочтение этим потребностям). Второе место – I уровень – физиологические потребности (40%). Третье место – V уровень – потребности в самоактуализации (17,1%). Потребности IV уровня (потребность в самоуважении) занимают четвертое место (2,9%). На последнем месте по значимости находятся потребности II уровня (потребность в безопасности).

Одной из важнейших составляющих структуры личности являются ценностные ориентации, в которых наиболее ярко проявляются направленность личности, ее мотивация. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного

типа поведения и свидетельствует о зрелости личностной структуры. Для оценки ценностных ориентаций использовалась методика И. Г. Сенина «Опросник терминальных ценностей», позволяющая диагностировать ценностные ориентации, которые индивид пытается реализовать в своей жизни (терминальные ценности) и области жизнедеятельности человека, выбираемые им в качестве источника реализации той или иной терминальной ценности (жизненные сферы) [12].

Среди терминальных ценностей наиболее значимую позицию занимает ценность «достижения», что говорит о стремлении испытуемых к достижению конкретных и осязаемых результатов. Для лиц с приоритетом данной ценности характерно тщательное планирование собственной жизни, постановка конкретных целей на каждом ее этапе и стремление полностью достигнуть этих целей. На втором месте по значимости находятся: «высокое материальное положение» (что характеризует испытуемых как материально ориентированных лиц, убежденных, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. Данная особенность может быть основанием для развития чувства собственной значимости и повышенной самооценки), «развитие себя» (заинтересованность в объективной информации об особенностях своей личности, стремление к самосовершенствованию) и «сохранение собственной индивидуальности» (стремление к независимости, сохранению собственных взглядов, убеждений, собственного стиля жизни).

Анализ преобладающих жизненных сфер, в которых испытуемые стремятся в первую очередь реализовать себя, показал, что наиболее приоритетной является сфера обучения и образования. Это означает, что для данной группы испытуемых характерно стремление к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора.

Функциональное состояние нервной системы является важным психофизиологическим показателем адаптации индивида к окружающей действительности, в том числе к профилю обучения. Для оценки функционального состояния ЦНС студентов проводилось измерение уровня постоянного потенциала головного мозга. Данные регистрации уровня постоянного потенциала

свидетельствуют о преобладании значительно завышенного УПП (от 20 до 99 мВ) во всех отведениях у большинства студентов (у 87,3% испытуемых в затылочном отведении, у 89,1% испытуемых в теменном, у 100% испытуемых в лобном и височных отведениях), что может быть объяснено высокой интенсивностью интеллектуальной деятельности студентов в период подготовки к экзаменационной сессии. У 10,9% испытуемых был отмечен умеренно пониженный УПП (от 0 до -5 мВ) в затылочном отведении, и у 12,7% испытуемых – в теменном.

ВЫВОДЫ.

1. Психологический статус студентов первого курса факультета коррекционной педагогики характеризуется высокой долей лиц (88,6%) активных, целеустремленных, деятельных, высокой долей лиц (85,7%) с мотивацией на обучение по выбранной специальности, с развитыми навыками волевого самоконтроля, с преобладанием жизненных приоритетов в сфере обучения, с приоритетом терминальной ценности «достижения».

2. Студенты 1-го курса факультета дошкольного образования обладают оптимальным сочетанием профессиональной ориентированности и возможности реализации собственного потенциала в учебно-профессиональной деятельности. Об этом свидетельствует преобладание доли лиц (65,7%) социального типа личности.

3. Период адаптации к обучению предполагает интенсивную интеллектуальную деятельность, которая соответственно регистрируется как значительное повышение УПП у высокой доли испытуемых. Значительно повышенный УПП (99 мВ) свидетельствует о высокой интенсивности энергетического метаболизма головного мозга на первоначальном этапе адаптации студентов к условиям обучения. Изучение того, на сколько снижаются энергетические ресурсы, и как это сказывается на деятельности студентов после окончания экзаменационной сессии может быть перспективой дальнейших исследований в этом направлении.

Исследование выполнено при поддержке гранта Ректората ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» (№ УГ-13/12/МУ).

Библиографический список

1. Агаджанян Н. А. Проблемы адаптации и учение о здоровье. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 283 с.
2. Айзман Р. И. Избранные лекции по возрастной физиологии и школьной гигиене – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2004. – 136 с.
3. Демиденко Н. Н. Мотивационно-потребностная сфера личности как компонент психологической готовности и ее влияние на успешность педагогической деятельности: дис. ... канд. псих. наук. – Тверь, 1996. – 202 с.
4. Заболотских И. Б., Илюхина В. А. Физиологические основы различий стрессорной устойчивости здорового и больного человека. – Краснодар: Изд-во Кубанской медицинской академии, 1995. – 100 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
6. Илюхина В. А. Сверхмедленные физиологические процессы и межсистемные взаимодействия в организме. – Л.: Наука, 1986. – 192 с.
7. Казин Э. М. Образование и здоровье: медико-биологические и психолого-педагогические аспекты. – Кемерово: КРИПК и ПРО, 2010. – 214 с.
8. Литвинова Н. А. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей студентов в адаптации к умственной и физической деятельности: автореф. дис. ... д-ра биол. наук: 03.00.13. – Томск, 2008. – 38 с.
9. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 159 с.
10. Практикум по психологии личности. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 560 с.
11. Психологические и психофизиологические методы оценки профессиональной деятельности: Методические указания. – Сургут: РИО СурГПУ, 2007. – 66 с.
12. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей. – Ярославль.: НПЦ «Психодиагностика», Фонд гражданских инициатив «Содействие», 1991. – 21 с.
13. Фокин В. Ф. Энергетическая физиология мозга. – М.: Изд-во «Антидор», 2003. – 288 с.
14. Шибкова Д. З. Психофизиологические особенности креативности студентов как фактор адаптации к учебной деятельности. // Онтогенез. Адаптация. Здоровье. Образование. Книга 3, Адаптация и здоровье студентов. 2011. – С. 171–195.

СТРАТЕГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01:1

Зейналов Гусейн Гардаш оглы

Доктор философских наук, профессор кафедры философии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, ZGGO@mail.ru, Саранск

Мартынова Елена Анатольевна

Доктор философских наук, профессор кафедры философии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, philosophy@mordgpi.ru, Саранск.

Семина Мария Петровна

Аспирант кафедры философии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, philosophy@mordgpi.ru, Саранск

ГУМАНИТАРНАЯ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ПАРАДИГМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ¹

Аннотация: Статья посвящена проблеме реформирования российской системы образования. Современный этап развития отечественной высшей школы предполагает новое соотношение гуманитарного и естественнонаучного знания - органическое их единство. Только такой подход способен дать целостное видение мира в контексте междисциплинарного диалога «двух культур», способствовать становлению целостной личности.

Ключевые слова: гуманитарная парадигма образования; естественнонаучная парадигма образования; междисциплинарный диалог «двух культур»; целостное образование.

ZeinalovGuseyn Gardash ogly

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy at the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, zggo@mail.ru, Saransk

Martynova Elena Anatolievna

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy at the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, philosophy@mordgpi.ru, Saransk.

Semina Maria Petrovna

Post-graduate student of the Department of Philosophy at the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, philosophy@mordgpi.ru, Saransk.

HUMAN AND NATURAL-SCIENCE PARADIGMS IN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: The article is about the problem of the Russian education system reform. The present stage of development of the national higher school assumes a new cooperation between human and natural-science knowledge - their organic unity. Only such approach gives a complete vision of the world in the context of interdisciplinary dialogue of the «two cultures», to promote the formation of the complete personality.

Keywords: human paradigm of education; natural-science paradigm of education; interdisciplinary dialogue of «two cultures»; complete education.

¹ Научное исследование проведено при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы: соглашение на предоставление гранта №14.B37.21.0989. Тема гранта «Методология развития социокультурных констант образовательного пространства инновационного вуза в структуре устойчиво-развивающегося общества».

Система общего образования в России находится в стадии реформирования. Неоднократно предпринимавшиеся попытки его модернизации не привели к серьезным успехам, поскольку не меняли концептуальных оснований. Подобное состояние российского образования беспокоит многих отечественных педагогов, они классифицируют проблемы, стоящие перед образованием следующим образом:

- Б. Т. Лихачев отмечает, что *нет согласования между характером организации всей жизни и обучаемыми* [8];

- Т. К. Клименко указывает, что *человек нового типа востребован, а существующая система образования его не производит* [6];

- современная школа (и средняя, и высшая) *не может обеспечить передачу знания* вступающим в жизнь поколениям, так как оно удваивается каждые 10–15 лет. Школа в принципе не в состоянии угнаться за наукой и практикой [там же];

- стратификация обучающихся по уровню усвоения знания и перевод на этом основании на следующую ступень обучения приходит в противоречие с тенденцией демократизации образования в связи с *неодинаковой подготовкой учащихся и студентов* [там же];

- существующая система образования *не может обеспечить формирование и трансляцию системы мировоззренческих ценностей*, так как для этого нужны совершенно иные условия общения обучающихся и обучающихся, а следовательно и иные методы работы. Если процесс воспитания и имеет место в школе или вузе в рамках учебного процесса, то он оказывается побочным продуктом: либо результатом самостоятельного осмысления учеником или студентом получаемого в процессе обучения знания, либо результатом неформального личностного общения преподавателя и обучающегося, но не результатом воздействия учебного занятия как такового [там же].

Новые общественные условия требуют именно концептуальных изменений в образовательной парадигме. Современный этап развития отечественной высшей школы предполагает направленность образования на развитие творческого потенциала личности, в основе которого должно лежать не традиционное «знаниевое» обучение, а об-

разование, направленное на формирование целостной личности, обращенное к духовному миру человека, к его личной системе ценностей. Новая образовательная парадигма ставит целью развитие эрудиции, компетентности и общей культуры человека [7]. Основными задачами в образовании на современном этапе, по мнению Л. А. Бордонской надо считать следующие:

1. Установление общекультурного базиса современного образования.

2. Создание условий для социализации человека через «погружение» в существующую культурную среду.

3. Усиление внимания к проблемам общечеловеческого, социокультурного значения.

4. Содействие гармонизации отношений человека с миром.

5. Отказ от знаниевой парадигмы, усиление внимания к ценностно-смысловому пониманию изучаемой информации.

6. Обеспечение целостности образования, отход от узкой дисциплинарности.

7. Развитие полноценного мышления с учетом специфики мышления в современном его понимании.

8. Направленность образования на интересы личности, переход к «личностному», «живому» знанию [4].

Казалось бы, решение подобных задач лежит в предметном поле гуманитарного образования. И это верно, поскольку гуманитарная парадигма в своем идеале стремится проникнуть в глубины субъективного мира личности, представить в качестве основной ценности конкретного человека, его внутреннее пространство и специфику индивидуального восприятия действительности. Комплекс гуманитарных дисциплин должен быть сориентирован на становление личности, а не на механическое увеличение количества информации гуманитарного толка.

Но одного гуманитарного образования для развития общей культуры человека, комплексного представления о системе наук и полноценных формах мышления не достаточно. В связи с этим все больше внимания уделяется рассмотрению состояния естественнонаучного образования, играющего важную роль в становлении целостного мира человека. Но направленность лишь на овладение силами природы и постоянное возрастание объема естественнонаучного

знания уже привели ко многим проблемам. К их числу можно отнести экологическое бескультурье, дегуманизацию, потерю духовных ценностей и многое другое. Ориентированность естественнонаучных дисциплин на позитивистские механистические принципы накладывает отпечаток на миропонимание отдельной личности. В структуре личности начинают преобладать прагматизм и духовное оскудение. Нам необходим отход от узкой дисциплинарности, естественнонаучной или гуманитарной. Достаточно удачно по поводу узкой специализации выразился З. Я. Гельман: «узкоспециальным бывает только невежество» [5].

Современное образование должно быть целостным. И здесь очевидно встает вопрос о единстве естественнонаучной и гуманитарной парадигм. Но речь должна идти не столько о добавлении недостающего фрагмента к сумме знаний, сколько о взаимной дополнительности гуманитарного и естественнонаучного знания. Действительно, любое открытие в естествознании через мировоззрение, мироощущение конкретного исторического времени связано с гуманитарной культурой и наоборот. Все это свидетельствует о необходимости взаимодействия наук в процессе образования, интеграции научного знания, взаимодействия и взаимопроникновения естественнонаучной и гуманитарной парадигм. Органическое единство естественнонаучного и гуманитарного знания дает целостное видение мира в контексте междисциплинарного диалога «двух культур», способствует становлению целостной личности.

Обращение к проблеме диалога в рамках культуры и науки – ситуация не новая. Вся история человечества – диалог между цивилизациями, народами, культурами, экономиками, мировоззрениями, философскими системами. Обращение к проблеме диалога и ее научный анализ происходили в периоды кризиса социальной системы и необходимости смены научной парадигмы эпохи или дополнения старой парадигмы с новыми достижениями науки и культуры.

Сложность феномена диалога сделала его неисчерпаемым для философских и научных исследований XX века. К этой проблеме обратились М. Бубер, Ф. Гогартен, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси, Г. Коэн,

Ф. Эбнер, Х. Гадамер, Х. Гуссерль, М. Мамардашвили, М. Хайдеггер, А. Аверинцев, М. М. Бахтин, М. Лакшин, Ю. Лотман и другие. Однако классиком в области теории диалога можно считать Мартина Бубера. В центре его работы «Я и ты» лежит диалогический принцип, согласно которому человек обретает собственную сущность, только впитывая в себя всечеловеческое, соотнося себя с другими.

Новую методологию гуманитарного знания предложил М. М. Бахтин. Центральное место в его трудах занимает диалог в культуре, многоголосия культур, их полифония [2]. Диалог по М. М. Бахтину, это взаимопонимание участвующих в этом процессе, а другой – сохранение своего мнения, сохранение дистанции (своего места): «... не средство раскрытия, обнаружения как бы уже готового характера человека; нет, здесь человек не только проявляет себя вовне, а впервые становится тем, что он есть, повторяем, – не только для других, но и для себя самого» [3].

Диалог предполагает наличие общей единой платформы как условия для взаимовлияния и взаимопроникновения культур. Согласно С. Н. Артановскому, единство не следует истолковывать метафизически как полную однородность или неделимость культур. Межкультурное общение складывается по мере предметных пересечений, выстраиваемых деятельностью языка на основе продуктивного взаимодействия суверенных позиций, составляющих единое и многообразное смысловое пространство и общую культуру. В результате такого сложного, многослойного диалога культур происходит формирование общечеловеческих культурных ценностей, выступающих условием самосохранения человечества, итогом диалога становится развитие диалогизирующих культур на основе их взаимодействия. Это объединение, а не разложение субъектов диалога.

Наша задача постараться преломить эту методологию в контексте междисциплинарного диалога «двух культур» образовательного процесса.

Библиографический список

1. Афанасьев В. Л., Фролов В. А. Место философии в современном образовательном про-

- странстве // Вестник Самарской государственной экономической академии. – 2000. – №2-3 – С. 215-223.
2. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук. – М., МПГУ, 1986. – С. 381–432.
3. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского [Электронный ресурс]. – URL: <http://philosophy.allru.net/perv305.html> (дата обращения 30.06.12)
4. Бордонская Л. А. Курс «Концепции современного естествознания» – фундаментальная дисциплина в системе высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www-old.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_5/a10.html (дата обращения 30.06.12)
5. Гельман З. Я. Узкоспециальным бывает только невежество // Высшее образование в России. – 1992. – № 3. – С. 65-74.
6. Клименко Т. К. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1999. – 163с.
7. Ленин П. В. Стратегия развития высшего педагогического образования в Сибирском федеральном округе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 8-13.
8. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. – М.: Прометей, 1996. . – 464с.

Степаненко Лариса Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и политологии факультета гуманитарного образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет, Larisa508@ngs.ru, Новосибирск

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Модернизация в сфере высшего профессионального технического образования не утрачивает своей актуальности на современном этапе развития. В данной статье анализируется блок гуманитарных дисциплин, который отражает инновационные технологии организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: модернизация образования, инновационные технологии.

Stepanenko Larisa Vasilyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of the Department of History and Politology of the humanities faculty at the Novosibirsk State Technical University, gb@edu.nstu.ru, Novosibirsk

THE MODERNIZATION OF THE HIGHER SCHOOL TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION: HUMAN ASPECT

Abstract. The modernization of the higher school technical professional education is still very actual. The complex of humanity disciplines successfully learned with the innovative methods and forms as well as computerization of the education process are analyzed.

Keywords: modernization of education, innovative technology.

Российское высшее профессиональное техническое образование на современном этапе становится отражением магистральной идеи государственной политики развития общества – модернизации. На концептуальном уровне процессы модернизации характеризуют изменения как стратегии социально-экономического развития с учетом ее реструктуризации и глобализации, так и ситуации на рынке труда. В дефиниции самого понятия «модернизация» подчеркнута необходимость:

– обновления структуры высшего профессионального технического образования в направлении интегрированности и новизны;

– разработки концептуальных основ содержания, связанных с обогащением обучающихся знаниями, развитием умений и навыков, направленных на формирование личности, ее познавательных, творческих и созидательных способностей, приобретение и расширение опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности;

– практико-ориентированной направленности образовательного процесса на социокультурную адаптацию обучающихся на рынке труда.

Само понятие «модернизации»? интерпретируемое как процесс ускорения темпов развития общества, перехода к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, – в проекции на образование характеризует профессиональную подготовку личности обучающегося. А именно: конкурентоспособных, предприимчивых людей, умеющих принимать самостоятельные решения, обладающих мобильностью (готовностью к самореализации), динамичностью (оперативностью реагирования и ориентированностью в социально-культурной ситуации), конструктивностью, развитым чувством ответственности, осознающих себя в нормативно-правовом поле деятельности.

Таким образом, в структурном и содержательном преломлении идеи модернизации

выделены те ключевые позиции, которые определяют качество образования на современном этапе.

В контексте государственной политики в области российского образования цель модернизации связана с созданием стабильно функционирующей системы образования с необходимостью последовательного и органичного обновления или регулирования ее составляющих, корректирования нормативно-правовых, концептуальных позиций в связи с запросами рынка труда, необходимостью восполнения дефицита профессий [5].

В связи с этим, выделены первоочередные и взаимосвязанные задачи. А именно:

- развитие образования как одного из приоритетных направлений национальной образовательной политики, характеризующегося заинтересованностью общества, государства и образовательных учреждений в повышении ответственности между субъектами образовательного процесса – обучающимися, профессорско-преподавательского состава;

- демократизация учебно-воспитательного процесса, обусловленная его доступностью и предоставлением равных возможностей обучающимся в получении образовательных услуг;

- обновление структурных составляющих образования начального, среднего и высшего уровней в связи с направленностью на достижение нового современного качества обучения и воспитания (расширение информационного поля, вариативности форм и методов, индивидуализацию и дифференциацию обучения и воспитания, практико-ориентированную направленность, технологизацию учебно-воспитательного процесса);

- совершенствование концептуальных основ содержания образования; разработка либо обновление дидактического инструментария и введение новых образовательных технологий (мультимедийных средств, электронных учебников и др.);

- потребность в совершенствовании процесса подготовки и переподготовки педагогических кадров, которая обусловлена определением статуса педагога как ресурса повышения качества образования; активизация форм обмена педагогическим опытом с расширением межкультурного взаимодействия, направленная на повышение социаль-

ного статуса и профессионализма работников образования;

- инвестиционная привлекательность образования должна быть основана на формировании и регулировании нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения внебюджетных ресурсов связи с запросами предприятий на подготовку специалистов; актуализация практико-ориентированной составляющей образования.

На современном этапе актуальной для государственной политики видится развитие технического направления высшего профессионального образования в связи с отчетливо выраженным дефицитом специалистов инженерной направленности на рынке труда. Поэтому мы в данной статье акцентируем внимание на систему высшего профессионального технического образования, необходимость модернизации с учетом запросов рынка труда.

Развитие высшего профессионального технического образования рассматривается нами как процесс, связанный со структурным оформлением в контексте принципов, общих для системы высшего профессионального отечественного образования и особенных для технического направления, с разработкой концептуальных основ содержания. В изучении историко-культурных, региональных, организационно-педагогических аспектов развития высшего профессионального технического образования нам видится важным осмысление связи времен – «традиции и ее обновления» [4]. Только благодаря изучению многоплановых процессов в системе высшего профессионального технического образования возможно изучение опыта его организации, и обозначение перспектив его применения в современных условиях. Именно поэтому мы обратились к современному периоду, в котором происходят процессы экспериментальности, поисковости, отвечая на вопрос, что из историко-педагогического опыта мы можем использовать сегодня.

Идея модернизации получила воплощение в создании уровневости в структуре высшего профессионального технического образования.

Традиционная для российского образования модель преемственности между

разными уровнями образования (школа – училище – вуз), ведущая к достижению целостности, направленная на прослеживание роста-развития обучающегося, на последовательный процесс личностного становления, в современном прочтении усилена на уровне высшего образования. Именно в развитии бакалавриата и магистратуры нашла свое подтверждение вертикальная интеграция. Такая гибкая структура позволит с течением времени проводить более жесткий профессиональный отбор обучающихся на основе мониторинга качества получаемых знаний, умений и навыков, образовательных услуг и профессионального роста-развития личности обучающегося.

На концептуальном уровне в системе высшего профессионального технического образования, мы особо выделяем блок гуманитарных дисциплин, изучение которых традиционно направлено на формирование целостной мировоззренческой картины у обучающихся, предоставление широкого информационного поля для построения обоснованных жизненных и профессиональных задач, дальнейшего профессионального роста-развития с акцентом на проявлении творческого начала обучающихся – саморазвитии, самообразовании, самовоспитании, – необходимого в дальнейшей самореализации.

Сегодня целью высшего профессионального технического образования становится обучение и воспитание человека познающего, способного творчески мыслить, применять полученные знания в жизни. Только такая личность отличается активностью восприятия и действия. В систему целеполагания, отвечающей на вызовы современного общества входит: отношение к личности обучающегося как субъекту образования, развитие творчески ориентированной личности, способной к поиску новизны, нестандартным решениям, самобытному проявлению, эвристичности, конкурентноспособной, обладающей навыками социокультурной адаптированности, профессионально-эрудированной, мобильной, коммуникабельной, толерантной, социализированной [2].

В связи с расширенным полем целеполагания в системе гуманитарного знания формулируются и задачи:

– сохранение принципа природосообразности (изначальной природы ребенка) и бе-

режное развитие его способностей;

– развитие креативной природы личности учащегося и создание креативной среды – предоставление психологической свободы для реализации творческого потенциала: нестандартных идей, мыслей, действий, их принятие и стимулирование способности самостоятельно находить неординарные решения;

– развитие высших психических функций (восприятия, чувств, эмоций, памяти, мышления, воображения, речи) через изучение гуманитарных дисциплин;

– развитие творческих способностей учащихся (образно-ассоциативных, образно-эмоциональных, вербальных, коммуникативных);

– формирование навыков самостоятельной познавательной и практической деятельности обучающихся через освоение обучающихся

– расширение общекультурного тезауруса;

– поиск востребованных форм самореализации на рынке труда.

В силу того, что блок гуманитарных дисциплин в системе высшего профессионального технического образования объединяет процесс воспитания и обучения, мы попытаемся разграничить эти понятия и выявить актуальные составляющие в каждом из них [1].

Обобщая содержание блока гуманитарных дисциплин, мы считаем, что целью его видится формирование мировоззренческой позиции личности обучающегося.

В этом аспекте, процесс воспитания должен быть теоретически разработанным (в плане формулировки целей и задач), практически адаптированным (в плане разработки методов воспитания) и научно обоснованным. Поэтому нами акцентируется внимание на важном аспекте воспитания – на личностных качествах обучающихся – стремлении к обогащению знаниями, к расширению и формированию тезауруса, развитию эрудиции. Мы считаем важным подчеркнуть и то, что воспитание как процесс, непосредственно проявляется через деятельность человека – его отношение к окружающему миру, этические императивы. Общество, пережившее социальные потрясения 1990-х гг., сегодня нуждается в притоке новых сил, в формировании молодого поколения, творчески, созидательно относящегося к его переустройству. В связи

с необходимостью ответить на социальные вызовы времени в процессе воспитания личности обучающегося актуализируются моменты коммуникативности, эрудированности, кругозора.

Процесс обучения через блок гуманитарных дисциплин открывает широкое поле интеллектуальной деятельности, позволяя не только получить знания о социально-культурном контексте, но и выстроить междисциплинарные связи: формируя картину мира как детерминированного целого, обогащая мировоззрение обучающегося. А конкретно:

- в Отечественной истории – через изучение исторической ретроспективы развития государственности на основе взаимодействия трех составляющих – экономики (определяющей модели экономического развития и специфику экономических отношений), политики (выделяющей формы государственного устройства и приоритетные направления) и культуры (отражающей взаимодействие вертикали власти и общества в нормативно-правовом поле деятельности);

- в Политологии – через актуализацию идеи формирования вертикали политической власти, историю становления властных институтов, реализацию принципов демократии (свободы слова, печати, собраний и др.) в общественной жизни, участия личности и общества в процессах формирования политической власти;

- в Культурологии – через изучение и усвоение морально-нравственных основ деятельности (репродуктивной или творческой), формирование эстетических принципов самопроявления человека в творчестве, знании нормативно-правовых механизмов регулирования отношений между людьми;

- в Психологии – через раскрытие неординарных качеств личности благодаря изучению моделей его поведения, взаимоотношений между людьми;

- в Педагогике – через разные игровые формы (обучающие, развивающие, познавательные), направленные не только на развитие умений, навыков, знаний, но и коммуникативных качеств;

- в Социологии – в развитии общества, в выстраивании моделей отношений личности и общества на основе нормативно-правовых актов.

Следовательно, преемственная связь между дисциплинами гуманитарного цикла обе-

спечивает последовательность, системность и целостность процесса формирования личности обучающегося. Важным в современной практике высшего профессионального технического образования видится создание максимальных условий для выявления задатков, развития способностей и интересов учащихся, ориентированных на наиболее полное раскрытие и реализацию возможностей учащихся в социально-культурной жизни. Такая направленность обучения и воспитания призвана сформировать творческую, конкурентноспособную личность, что видится и актуальным, и перспективным в связи с актуализацией самого понятия «рынок труда» [3].

Сегодня обогащение содержательного (или даже информационного) поля блока гуманитарных дисциплин происходит в направлении развития мультимедийных средств, в силу того, что самим временем актуализирована идея расширения информационного пространства личности обучающегося, погружение его в социально-историческую, экономическую, политическую, и культурную среду.

Практико-деятельностная сторона учебно-воспитательного процесса основана на тесном взаимодействии педагога и ученика через введение интерактивных форм и методов обучения. Ее основу составляют принципы, выявленные нами в ходе изучения концептуальных основ гуманитарных дисциплин, получивших историческое закрепление, и не утративших актуальности сегодня:

- преемственности, который просматривается в сохранении и обновлении дидактических единиц в соответствии с изменением системы целеполагания в связи с требованиями времени – квалифицированный специалист, творчески ориентированная, социально и культурно адаптированная, профессионально эрудированная, конкурентноспособная личность обучающегося;

- индивидуализированного и дифференцированного подходов к обучению и воспитанию.

Таким образом, обобщая представленный материал, мы подчеркиваем, что высшее профессиональное техническое образование в блоке гуманитарных дисциплин направлено на развитие, культивирование в

подрастающем поколении осознания своей принадлежности к определенным социально-культурным традициям (национально-этническим, региональным), на основе которых складываются приоритеты и в плане саморазвития личности обучающегося.

Следовательно, в системе высшего профессионального технического образования изучение блока гуманитарных дисциплин – это процесс получения:

- знаний об основах гуманитарных наук (теории и истории);
- приобретения умений дать оценку событиям общественной жизни;
- развития навыков владения языком этих наук (историческими фактами, ключевыми понятиями и их интерпретацией, анализа в контексте времени, формулировать проблемы), направленных на раскрытие генетических задатков и способностей человека – образно-ассоциативных, чувственно-эмоциональных, коммуникативных, вербальных.

На современном этапе, когда возрастает интерес к техническим средствам, одной из важных задач является сохранение, даже усиление эмоционального, когнитивно-познавательного начал в формировании творчески ориентированной личности, способ-

ной к дальнейшей самореализации через разные виды, направления и формы деятельности.

Изучение блока гуманитарных дисциплин в системе высшего профессионального технического образования позволяет актуализировать в нем обучающую, воспитывающую, развивающую, познавательную направленность, личностный рост-развитие, сопряженные с творческими достижениями – участием в Интеллектуальных играх, Олимпиадах, Дельфийских играх, организованных в рамках межвузовского взаимодействия.

Библиографический список

1. *Вербицкий А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
2. *Майер Б. О., Наливайко Н. В.* Об онтологии качества образования в обществе знания // Философия образования. – № 3 (24). – 2008. – С. 4–18.
3. *Неудахина Н. А.* Основы педагогического мастерства. – Барнаул: АГАУ, 2009. – 203 с. .
4. *Степанко Л. А.* Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат. – Хабаровск : ХГПУ, 2005. – 60 с.
5. *Филонов Г. Н.* О методологии проектирования образовательных стандартов // Педагогика. – № 8. – 2009. – С. 3–6.

Паришуква Галина Борисовна

Кандидат педагогических наук, доктор культурологии, заведующая кафедрой социально-массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета, gb@edu.nstu.ru Новосибирск

Комоликова Светлана Сергеевна

Аспирант кафедры социально-массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета, s.komolikova@ngs.ru Новосибирск

РЕПУТАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость разработки механизма создания репутации инновационного образовательного учреждения, обладающей структурой и специфическими функциями. Указано, что создание модели репутации инновационного образовательного учреждения должно вестись по 3 уровням (материальный, интеллектуальный и уровень отношений) через детализацию показателей каждого уровня и выявление иерархических связей.

Ключевые слова: Репутация, деловая репутация, инновационное образовательное учреждение.

Parshukova Galina Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, doctor of Cultural, Head of the Department of Social and Mass Communication of the Novosibirsk State Technical University, gb@edu.nstu.ru, Novosibirsk

Komolikova Svetlana Sergeevna

Post-graduate students of the Department Social and Mass Communication of the Novosibirsk State Technical University, s.komolikova@ngs.ru, Novosibirsk

THE REPUTATION OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. In the article the need to develop a mechanism to create innovative educational reputation of the institution is shown. It is indicated that this reputation has a structure and specific functions. The authors believe that the reputation of a model of innovative educational institution should be conducted on three levels (physical, intellectual, and the level of relations).

Keywords: Reputation, innovative educational institution.

Репутация – это «создавшееся общее мнение о достоинствах и недостатках кого-, чего-либо» [4], в какой-то степени репутация это коллективная оценка. На практике в современных рыночных условиях феномен репутации имеет огромную силу – репутация может приносить реальную финансовую выгоду, может стать залогом лояльности сотрудников и всех целевых аудиторий, но может привести и к краху всей компании. Репутация может быть у компании, у продукта, у рынка в целом и у людей. Феномен репутации распространяется на все сферы человеческой жизни, на все сектора рынка.

Исследования феномена репутации ведутся активно как в России, так и за рубежом.

Отдельные исследователи рассматривают репутацию в коммуникационном контексте или рыночном, практико-ориентированном. Многие исследования феномена репутации носят пограничный характер, затрагивающий два подхода одновременно. Однако, системное рассмотрение репутации как социокультурного феномена, который имеет и экономическое, и социальное, и управленческое свойство – пока крайне редко.

Особенно интересен для нас феномен репутации на рынке образовательных услуг. Анализ публикаций показывает некоторое противоречие связанное с тем, что если репутация субъектов рынка – коммерческих фирм – рассматривается как объект эко-

номических исследований, имеются даже теоретические работы в области математического моделирования [3], то репутация образовательных учреждений исследуется, как правило, в коммуникационном аспекте (коммуникации преподаватель-студент, имидж преподавателей и т. п.)

Есть множество оснований для классификации образовательных учреждений. Представляется, что у каждого типа должен быть свой специфический набор рекомендаций для развития и поддержания репутации. Самая масштабная классификация отражающая суть, содержательный анализ образовательных процессов и управления учреждением – это деление ОУ на инновационные и традиционные. Рынок образовательных услуг разделен на два неодинаковых по величине, но равнозначно необходимых сектора – инновационный и традиционный. Эти сектора дополняют друг друга и стремятся к взаимовыгодному взаимодействию. Границы этих секторов размыты, и на практике инновационные образовательные учреждения чаще всего почти не выделяются на общей картине рынка и в сознании общественности.

Между тем, исследований по репутации и продвижению инновационного образования почти нет (в конечном счете нет понимания, что же такое инновационное образование, какие педагогические технологии являются инновационными). А неразрешенные вопросы есть – должно ли продвигаться инновационное образование, так же как и традиционное? Отличается ли репутация инновационного образовательного учреждения по структуре или функциям? Должна ли репутация *инновационного образовательного учреждения* (далее ИОУ) формироваться иначе, по сравнению с традиционными образовательными учреждениями (далее ТОУ)?

Думается, что продвижение ИОУ должно иметь свои особенности. Особенности эти в первую очередь определены отличительностью объекта продвижения (специфичность инновационных образовательных услуг, особые требования к его качеству [9]). НОУ – это такие учреждения, которые решают традиционные педагогические задачи нетрадиционными методами и ведут активные исследования в поисках инновационных решений для известных задач, или же это такие учреждения которые ищут новые

задачи, новые горизонты и ведут активные исследования в поисках нового знания и новых инструментов его преподнесения и развития.

Инновационные образовательные учреждения отличаются от традиционных по целому комплексу факторов: цель и миссия, методы обучения, формы организации, ведущий принцип, функции носителя знаний и мн. др. «Для инновационного образования характерны универсальность, комплексность, обеспечивающая основу современного мировоззрения о единстве ноосферы, социосферы и психосферы»[8].

И самое важное – инновационное образование отличается по портрету учеников. Целевая аудитория инновационного образования и традиционного – различна. И различать их надо по ряду признаков. Первый – активная жизненная позиция и амбициозность. П. Семенов отмечает, что ученик традиционной школы пассивен и слабо заинтересован, в то время как ученики инновационных школ – проявляют активность, наличие четкой мотивации и интереса. Вторым признаком – отношение к инновациям. В соответствии с диффузной теорией Э. Рожерса [7] общественность делится на новаторов и подражателей. Новаторы – это люди, не требующие никаких подтверждений качества. Подражатели – приверженцы традиций, осторожно относящиеся к инновациям и новшествам. Целевая аудитория ИОУ – основана на новаторах, активных, ищущих, непрерывно обучающихся. Традиционное обучение – опирается и ориентируется в большей степени на подражателей.

Таким образом, продвижение и управление репутации традиционного и инновационного образовательного учреждения должны отличаться. Другой вопрос – будет ли отличаться по структуре и функциям результат этой работы – репутация.

Структура репутации может быть определена несколькими способами. Современные исследователи предлагают три подхода к определению структуры репутации (наименования подходов даны условно): факторный (репутация представлена как синтетическая категория, представляющая собой совокупность факторов и особенностей объекта, оцениваемых аудиторией или общественностью.), коммуникационный

(В структуру репутации вписываются корпоративная идентичность, имидж и брэнд) и социокультурный (репутация рассматривается как некий социальный феномен, имеющий свои закономерности и механизмы существования).

Ценность исследований социокультурного подхода в том, что они предлагают некую модель, структуру репутации как самостоятельного социального феномена социальной реальности с присущими и четко выделяемыми закономерностями, механизмами формирования и влияния, который вписывается в существующее проблемное поле многих дисциплин и согласуется с научными разработками в разных областях. Если вслед за С. Московичи, в структуре репутации, как форме социального представления, выделить ядро и периферийную области [5], то ядро, это наиболее устойчивая структурная часть. Ядро это традиционные показатели деятельности образовательного учреждения, которые собственно позволяют пользователям идентифицировать учреждение как образовательное.

Периферийная область – это набор факторов и показателей, которые составляют основу для критической оценки индивидом или общественности того или иного объекта для формирования репутации. Периферийная область – представляет собой комплекс показателей, по которым учреждение образования идентифицируется пользователем как инновационное.

Таким образом, рассматривая репутацию – как самостоятельный социальный феномен, с присущими закономерностями и культурно-обусловленной структурой – мы видим, что изменения в структуре репутации – возможны только под влиянием культуры и никак не связаны с объектом репутации. Однако, есть один структурный элемент, который не только может изменяться, но имеет отличное содержание, наполнение для каждого объекта и более того предмета репутации. То есть периферийная область репутации – изменяется в соответствии с объектом репутации и специфична для каждого представителя целевой аудитории.

Модель репутации инновационного образовательного учреждения полностью зависит от периферийной части, которая и задает инновационную составляющую, тогда как

ядро осуществляет функцию связи инновации и традиций в образовательном учреждении. Традиционное же образовательное учреждение должно усиливать репутационные факторы «ядра».

Репутационный фактор, показатель или параметр – это критерий, проявление деятельности по которому аудитория может оценивать репутацию объекта, или некая сила, которая может влиять на динамику репутации и процесс ее формирования. В соответствии с этим, мы предлагаем функции репутации инновационного образовательного учреждения в рамках социальных коммуникаций.

1. Функция социальной оценки, исходя из которой образовательное учреждение оценивается, как «традиционное» или «инновационное».

2. Функция отношения, на основе которой субъект оценивает доступность для него данного образовательного учреждения (по сути это дистанция между ОУ и его главной целевой аудиторией – абитуриентом).

3. Функция связи, посредством которой происходит коммуникация между субъектами системы образования.

4. Функция прогнозирования – возможность предсказания на основе содержания репутации инновации в науке, образовании и социальной жизни.

5. Функция регуляции – ОУ, обладающее инновационной репутацией, люди готовы делегировать полномочия в принятии решений в социально значимых ситуациях.

6. Функция стратификации – репутация человека, имеющего диплом ИОУ позволяет ему претендовать на определенный статус в социальной иерархии.

Определяющим фактором при выборе средств и стратегии продвижения любого объекта – является целевая аудитория и цели объекта. По обоим факторам – инновационные учреждения отличаются от традиционных. Результат продвижения – репутация учреждения – так же имеет свои отличия, которые выражены в специфических репутационных факторах, свойственных ИОУ. Иными словами, продвижение ИОУ традиционными инструментами неприемлемо в силу ряда причин.

1. Специфика объекта продвижения. Особенности инновационных услуг и миссия

инновационной организации; Это всегда не только решение педагогических задач, но и развитие отрасли, исследование, эксперимент.

2. Целевая аудитория. У традиционного и инновационного образования различные целевые аудитории.

3. Различные факторы оценки репутации, показатели эффективности работы и факторы доверия (различные новостные поводы, например).

4. Отличные требования рынка к традиционным и инновационным учреждениям.

Учитывая, что репутация это сложившееся мнение, следует признать, что сознательное формирование репутации (в том числе и образовательного учреждения) мотивировано желанием совпадать с устоявшимися мнениями о «хорошем» и «плохом». Таким образом, субъект репутации стремится к максимизации принятия его обществом, к максимизации репутации, которая может быть монетизирована в виде рейтинга вуза и как следствие, наплыва абитуриентов. (Математические модели репутации, являются моделями отклоняющегося (девиантного) поведения [3]).

Однако следует признать, что единственными наглядными примерами оценки современных российских вузов (учитывая, что репутация – это оценка) являются существующие глобальные и российские репутационные рейтинги, в частности, такие как:

- QS World University Rankings By Subject – <http://www.topuniversities.com>;

- QS World University Ranking – <http://www.qs.com/qs-world-university-rankings-by-subject.html>;

- Национальный рейтинг университетов – <http://unirating.ru>.

Анализ результатов рейтингов показал, что большая часть списка первой двадцатки российских вузов имеют статус национальных исследовательских университетов как результат их инновационного развития.

Готового ответа на вопрос о том, как должно продвигаться инновационное образовательное учреждения, какие механизмы формируют его инновационную репутацию – пока нет. Однако, любое образовательное учреждение можно рассматривать как многоуровневую систему со специфической деловой репутацией [2]. С точки зрения

тех областей, где происходит возникновение новых (инновационных) характеристик ОУ как системы можно выделить 3 уровня:

- материальный уровень – сумма стоимостей инновационных активов ОУ в отдельности, определяется использованием затратного подхода;

- уровень отношений – сумма отношений, как внутри ОУ (корпоративная культура), так и вне его (отношения с деловыми партнерами и потребителями инновационных образовательных услуг);

- интеллектуальный уровень – сумма интеллектуальных потенциалов профессорско-преподавательского состава, студентов и выпускников.

Нам представляется, что создание модели репутации инновационного образовательного учреждения должно вестись именно по этим уровням через детализацию показателей каждого уровня и выявление иерархических связей между ними. Следует заметить, что такой подход к определению деловой репутации созвучен западной практике определения ее стоимости [6]. В соответствии с зарубежной практикой оценки, инновационная репутация образовательного учреждения представляет собой цену, которую покупатель образовательной услуги (население) готов заплатить за обучение в данном образовательном учреждении. Тогда репутация инновационного образовательного учреждения это результат уникального соединения всех его инновационных активов в определенном месте, в определенное время.

Библиографический список

1. Our reputation // Heriot-Watt University [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hw.ac.uk/about/reputation.htm> (дата обращения 12.08.2012)

2. *Ивлиева Н. Н.* Системный подход к определению понятия «деловая репутация» // Научная работа / Центр профессиональной переподготовки МФПУ «Синергия» [Электронный ресурс]. URL: http://c-pp.ru/r/scientific/Articles/Other/index.php?id_4=135 (дата обращения 12. 08. 2012)

3. *Корепанова Д. С., Чечулин В. Л.* Приложение моделей репутации к анализу некоторых социальных процессов // Университетские исследования: электронный многопредметный научный журнал / Пермский государственный национальный исследовательский университет [Электронный ресурс]. – 2010-06-04. URL: http://www.uresearch.psu.ru/files/articles/84_37511.doc

(дата обращения 12. 08. 2012)

4. Малый академический словарь. – М.: Институт русского языка Академии наук СССР, 1984 – 102с.

5. *Московичи С.* Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журнал. – 1995. – №1. – С. 3–18.

6. *Рейли Р., Швайс Р.* Оценка нематериальных активов. – М., Квинто-Консалтинг, 2005. – 792с.

7. *Роджерс Э.* Коммуникации в организациях. – М., 1980. – 176 с.

8. *Семенов П. П.* Развитие инновационного образовательного учреждения как открытого социально-воспитательного института [Электронный ресурс]. URL: <http://dissertation1.narod.ru/avtoreferats/avtorefer12.htm> (дата обращения 12.08.2012)

9. *Синенко В. Я.* Инновационное управление образованием как ключевой фактор роста его качества // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 14-17.

Тарханова Ирина Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, tarhanova3000@mail.ru, Ярославль

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Аннотация: В статье анализируются методологические и дефинитивные особенности феномена «непрерывное образование взрослых», обосновывается идея интеграции андрагогического, онтологического и компетентностного подходов к обучению в течение всей жизни, рассматриваются перспективы организации обучения взрослых в контексте личностной самореализации обучающегося.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, лонгитюдные образовательные стратегии, подходы: андрагогический, онтологический, компетентностный.



Tarhanova Irina Urievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of the Department of Theory and Methodology of professional education at the YSPU, n. a. K. D. Ushinsky, tarhanova3000@mail.ru, Yaroslavl

SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF LIFE-LONG LEARNING

Abstract: In the article the methodological and definitive features of the “adults’ continuing education” phenomenon are analyzed; the idea of integration of the andragogical, ontological and competence approaches to life-long learning is proved; the prospects of the learning organization are considered in the context of student’s personal self-realization.

Keywords: supplementary education, longitude educational strategies, andragogical approach, ontological approach, competence approach.

Тенденции глобализации, определяющие направления модернизации системы образования, ориентация социального развития на инновационную экономику требуют нового качества профессиональной деятельности, а соответственно, способов профессионального развития кадров. Современное профессиональное образование перестает быть сферой воплощения разума, всё больше включаясь в структуры индивидуального и социального опыта, оно отождествляется с практическими потребностями будущих специалистов, а реализация компетентностного подхода предполагает подготовку профессионально-мобильной личности, способной к деятельности в ситуациях неопределённости, решению профессиональных задач в постоянно изменяющихся условиях.

Инновационное развитие общества невозможно без изменения осознания профессионалом роли самообразования, нефор-

мального обучения и регламентированного повышения квалификации. Готовность работников различного уровня воспринимать инновации, а также внедрять и распространять нововведения для решения широкого спектра профессиональных задач, является важнейшим фактором успешного обновления экономики в целом.

Вместе с тем, многие специалисты на сегодняшний день не имеют должной мотивации к совершенствованию профессиональных компетенций в соответствии с новыми социальными и экономическими потребностями, не готовы к изменению своей профессиональной позиции, ориентированы на традиционные подходы к организации труда, формально относятся к повышению квалификации. Наиболее уязвимыми в данной ситуации оказываются работники с давно сложившимся стилем профессиональной деятельности. Для многих из них введение

инноваций сопровождается возникновением антиинновационных барьеров и трудностей субъективного характера, которые препятствуют полноценной реализации творческого потенциала, снижают качество результатов профессиональной деятельности.

Существенно изменить ситуацию может популяризация лонгитюдных образовательных стратегий, пропаганда идей непрерывного профессионального образования. Основной идеей концепции обучения в течение всей жизни (Life Long Learning) является обеспечение личностной ориентации на опережающее профессиональное саморазвитие.

Идея непрерывного образования в мире развивалась одновременно как феномен практики и как педагогическая концепция. Большинство проанализированных нами источников отдают пальму первенства в концептуальном её оформлении известному теоретику непрерывного образования П. Ленгранду (конференция ЮНЕСКО, 1965 г.). С середины 1970-х гг. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах, становится основным принципом образовательных реформ. Вместе с тем, в отечественной истории педагогики акцент дополнительности традиционно смещался на внешкольную работу с детьми и молодежью [3].

В качестве основной цели непрерывного образования рассматривается *пожизненное обогащение творческого и профессионально значимого потенциала личности*. В центре идеи непрерывного образования находится сам человек, его личность, желания и способности, разностороннему развитию которых уделяется основное внимание.

Концепция непрерывного образования предусматривает, во-первых, более рациональное распределение периодов обучения и трудовой деятельности человека на протяжении всей его жизни; во-вторых, подразделение обучения на фазы первоначального и постдипломного. При этом, как отмечает директор Центра изучения проблем профессионального образования О. Олейникова, обучение в течение всей жизни – это три типа образования и обучения:

- формальное обучение (вузы, другие обучающие структуры, присваивающие свидетельство об образовании);
- спонтанное обучение (в ходе повседнев-

ной жизнедеятельности человека, связанной с его работой, семьей или досугом),

- неформальное обучение (вне рамок учебного заведения) [7].

Нам представляется важным вовлечение специалистов во все три вышеперечисленных типа образования, но необходимо понимать, что ценность профессионального саморазвития не формируется сама собой, часто к этому нужен существенный стимул. Данный стимул, на наш взгляд, может дать такой формальный компонент непрерывного обучения, как система дополнительного профессионального образования.

Дополнительное профессиональное образование (далее ДПО) в России не является ни уровнем, ни ступенью образования. Развивая мысль Г. В. Панкиной [8], можно сказать, что оно объективно выполняет стимулирующую роль в процессе повышения квалификации специалистов, так как присутствует в той или иной степени в жизни каждого дееспособного и трудоспособного человека в течение всей его жизни. Сложившаяся в России система повышения квалификации работников создает возможность вовлечения их в программы ДПО, как минимум, раз в пять лет. И это «вынужденное» повышение квалификации необходимо использовать как ресурса мотивации специалистов на дальнейшее профессиональное саморазвитие, в том числе и неформальное.

Каковы же возможности управления потребностью в непрерывном образовании, имеющиеся в арсенале систем повышения квалификации? Для того чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к анализу специфики обучения взрослых.

Самое общее определение взрослого человека было дано специалистами UNESCO в 1976 году: взрослый – всякий человек, признанный таковым в том обществе, к которому он принадлежит [9]. В нашем обществе мы называем взрослым человека, достигшего физиологической, психологической и социальной зрелости, обладающего определенным жизненным опытом, сформировавшимся и постоянно растущим уровнем самосознания, а также человека, который выполняет роли, традиционно закрепленные обществом за взрослыми людьми, и принимает на себя полную ответственность за свою жизнь и поступки.

В докторской диссертации А. М. Митиной доказывается, что усиление значимости образования взрослых вызвано актуализированными потребностями самого взрослого человека в продолжении образования в течение всей жизни, обусловленными социально-экономическими и индивидуально-психологическими детерминантами; оно «исходит» от личности, востребовано ею и представляет собой обязательное условие ее полноценной жизни [6].

Определенные американским ученым М. Ноулзом социально-психологические особенности взрослых людей составили основу концептуального аппарата современной зарубежной андрагогики. Учёный представляет их так:

«1. Когда человек взрослеет, его самосознание развивается в направлении от зависимой к самонаправленной личности.

2. Взрослый накапливает огромный запас опыта, рассматриваемый как богатый источник обучения.

3. Готовность взрослого к обучению тесно связана с задачами его развития при выполнении социальных ролей.

4. По мере взросления людей изменяется «перспектива времени» – от будущего применения знаний к их незамедлительному использованию.

5. Мотивы к обучению у взрослых имеют скорее внутреннюю, чем внешнюю обусловленность» [Цит. по: 4, с. 91].

Как показывает анализ научных публикаций и собственный опыт работы автора в системе повышения квалификации, образовательные потребности взрослых обучающихся имеют некоторую специфику. Если молодежь в процессе обучения движет, как правило, любопытство или интерес, имеющие отношение скорее к процессу, чем к результату, то взрослый ориентирован на полезность содержания, разрешение конкретных затруднений и проблем, возможность обмена опытом с представителями профессионального сообщества и просто единомышленниками. Мощным стимулом для возобновления образования, как показывают результаты нашего исследования, является карьерная ротация – профессиональный рост, или наоборот кризис, а также смена рода профессиональной деятельности.

Вместе с тем, проведенный нами опрос

340 человек в возрасте от 27 до 55 лет показал, что можно выделить факторы, существенно сдерживающие стремление состоявшихся профессионалов к обновлению своих знаний и развитию компетентности. Главным сдерживающим фактором для взрослого человека является нехватка времени – это основной барьер на пути к повышению квалификации, называемый нашими слушателями (порядка 56% опрошенных). Нередко причиной отказа от обучения становятся сопутствующие этому процессу денежные затраты – данный фактор отметили около четверти опрошенных. По мнению 87 участников опроса (21%), их уровень компетентности на данный момент является достаточным для эффективного выполнения профессиональных функций, и поэтому они не испытывают потребности в обучении. Наконец, интересным является тот факт, что 41 человек (12%) разочарованы в дополнительном профессиональном образовании, их прошлый опыт свидетельствует о неэффективности и формальности системы повышения квалификации. Следовательно, негативный образовательный опыт также можно назвать определенным барьером на пути к обучению в течение всей жизни.

Таким образом, опираясь на мотивы и потребности взрослых обучающихся, а также учитывая имеющиеся у них барьеры, можно выстраивать эффективные андрагогические образовательные системы, мотивирующие человека к непрерывному профессиональному образованию.

Проанализируем основные подходы к обучению взрослых, предлагаемых современной наукой.

И. М. Спивак выделяет главные психологические условия обучения взрослых с позиций онтологического подхода: собственный выбор личностью линий и возможностей своего развития, наличие у личности структуры жизненных целей, поддержка её бытия [10].

Анализ отечественного опыта обучения взрослых, проведенный Н. Н. Васягиной [2], приводит автора к выводу, что в основу обучения взрослого должен быть положен деятельностный подход, который в отличие от традиционного, знаниевого, находит свое выражение в применении различного рода интерактивных методов обучения, основанных на принципе «от деятельности к знанию».

Андрогогическая модель обучения предопределяет совместную деятельность обучающихся и обучающихся, которые, с учетом психо-физиологических, профессиональных, социальных характеристик, жизненного опыта обучающихся, осуществляют действия по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения [4].

Компетентностный подход к профессиональному образованию на сегодняшний день является основным. На его основе сформированы Федеральные государственные стандарты профессионального образования. Логично, что он может стать определяющим и для оценки образовательных результатов системы повышения квалификации кадров. Ведь компетентность сегодня рассматривается в качестве одной из значимых характеристик соответствия человека занимаемой должности. Наличие компетентности является необходимым условием успешного выполнения профессиональной деятельности. Можно согласиться с тем, что компетентностный подход является реакцией профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой.

Нам представляется эффективной интеграция всех вышеперечисленных подходов при проектировании дополнительных образовательных программ для взрослых, поскольку идеи, составляющие основу вышеперечисленных концептов представляются непротиворечивыми и вполне способны, дополняя друг друга, расширить арсенал способов мотивации взрослых обучающихся к образованию в течение всей жизни.

Так, положения онтологического подхода в образовании взрослых сопряжены с формированием их смысложизненных ориентаций и создают возможности для перехода от адаптивных схем обучения к практике социальной и профессиональной уверенности.

Акцентирование практической деятельности в дополнительном профессиональном образовании способствует достижению единства практических интересов субъектов обучения, созданию общего профессионально-проблемного поля, интеграции опыта обучающихся, формированию потребностей в неформальном профессиональном общении и образовании. Профессиональное знание в

этом случае приобретает контекст практической пользы, вызывает интерес к совместной деятельности, позволяет приобретать уверенность в разрешении возможных проблемных ситуаций в деятельности специалиста.

Андрогогический подход к развитию ДПО как формы коллективной самореализации взрослых, позволяет обучающимся принимать непрерывность образования как эффективный способ нахождения полезных решений, которые возможны при взаимодействии и ориентированности на будущее всех субъектов ДПО. Выстраивая дополнительное профессиональное образование с учетом основных положений андрогогики мы можем снимать барьер «бесполезности» постдипломного образования, формировать привлекательность программ ДПО, как средства достижения более высокого качества жизни и социальных контактов.

Использование компетентностного подхода в обучении взрослых позволяет реализовать идеи педагогической синергетики и самоменеджмента. Ключевые компетенции человека выстраиваются на основе рефлексии собственного прошлого, социально-профессионального и личного опыта, следовательно именно в системе ДПО освоение компетенций происходит как наращивание способностей в различных сферах деятельности. Развивая компетенции, человек становится субъектом самоуправления, совершенствует навыки профессиональной коммуникации, снимает барьеры сопротивления инновационной деятельности [1].

Но при всём вышесказанном следует отметить, что по-прежнему сложной проблемой сегодня остается оценивание имеющихся компетенций взрослых обучающихся на «входе» в образовательную среду и «выходе» из нее, особенно в ситуации краткосрочных курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки [5]. На самых разных уровнях подчеркивается необходимость активного участия вузов, работающих в сфере ДПО, в разработке профессиональных стандартов для различных отраслей экономики и социальной практики. Задача специалистов вузов – помочь профессиональному сообществу сформировать отраслевую рамку квалификаций и соответствующих им компетенций с учётом ключе-

вых потребностей той или иной отрасли.

Подводя итог нашим размышлениям, отметим, что образование взрослых сегодня перестает быть процессом трансляции знаний: акцент перемещается на формирование готовности к саморазвитию, самообразованию и на самостоятельный поиск способов повышения своей квалификации. Важность знания фактов уступает место необходимости доступа к информации, овладению умением её поиска и интерпретации, а также превращения доступной информации в новое знание, используемое в профессиональной деятельности. И в этом смысле система ДПО оказывается гораздо более мобильной, чем система основного профессионального образования. Дополнительное образование, исторически выполнявшее компенсирующую, факультативную функцию по отношению к основному, сейчас меняет это соотношение на обратное.

Библиографический список

1. *Андреева Л. Н.* Компетентностно-ориентированный подход в обучении взрослых // Вестник ТИСБИ. – 2007 г. – № 4. [Электронный ресурс] URL: <http://old.tisbi.org/science/vestnik/2007/issue4/Edu1.html> (дата обращения: 09.09.2012)
2. *Васягина Н. Н.* Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 1– .
3. *Дейч Б. А.* Внешкольная работа с детьми в России на этапе становления (конец XIX – начало XX веков): историко-педагогический анализ // Сибирский педагогический журнал. – 2012 г. – № 5. – С. 225–230.
4. *Змеев С. И.* Андрагогика: основы теории,

истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

5. *Коряковцева О. А., Тарханова И. Ю.* Преимущество реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров // Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки = Yaroslavl pedagogical bulletin: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – № 1. – Том II. – С. 214–218.

6. *Митина А. М.* Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: дисс. доктора педагогических наук. – Волгоград, 2005. – 417 с.

7. *Олейникова О. Н.* Обучение в течение всей жизни – есть ли такая концепция в России? // Блог IABC / Russia о проблеме образования в течение всей жизни в России. [Электронный ресурс] URL: <http://lifelonglearningrussia.wordpress.com/2010/05/21> (дата обращения: 07. 10. 2012)

8. *Панкина Г. В.* Место и роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования // Сборник «Российское профессиональное образование. Материалы II Всероссийской конференции «Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы развития». – Москва, 23–24 апреля 2009 года. [Электронный ресурс] URL: <http://edu.meks-info.ru/tezis2.shtml> (дата обращения: 16.07.2012)

9. Рекомендации о развитии образования взрослых // Генеральная конференция Организации Объединенных Наций по образованию, науки и культуры, собравшаяся в Найроби с 26 октября по 30 ноября 1976 года. [Электронный ресурс] URL: <http://portal.unesco.org/en/ev.php> (дата обращения: 21.07.2012)

Стивак И. М. Психологические особенности обучения взрослых сногенному поведению: автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 2011. – 24 с.

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

УДК 37.015.3:159.955.4

Бех Иван Дмитриевич

Доктор психологических наук, действительный член НАПН Украины, директор Института проблем воспитания НАПН Украины, irv@ipv.ua, Киев

РЕФЛЕКСИВНО-ЭКСПЛИЦИТНЫЙ ПОХОД В ВОСПИТАНИИ

Анотация. Статья посвящена созданию развивающего воспитательного метода, который апеллирует к положительному поведенческому опыту подрастающей личности как содержательной основе развертывания рефлексивно-эксплицитного процесса порождения духовных ценностей. Раскрывается операционная структура реализации предлагаемого метода.

Ключевые слова: педагогический фон, моральная структура, доверие к воспитаннику, самоуважение, индивидуальная жизнь, Я-идеальное, последствия морального действия.

Ivan Dmitrievich Bech

Doctor of Psychological sciences, Full member of Ukraine's SNPA, Director of the Institute of Problem upbringing at Ukraine's SNPA, irv@ipv.ua, Kiev

REFLEXIVE – EXPLICITE APPROACH TO UPBRINGING

Abstract. The article is devoted to the creation of developmental educational method, which appeals to the positive experience of personality as a meaningful basis of deployment of reflexive-explicite process of generation of spiritual values. Operational structure of realization of the proposed method is discovered.

Keywords: educational background, the moral structure, confidence to pupil, self-esteem, personal life, self-ideal, the consequences of moral action.

Неоспоримый преобразовательный статус гуманистически ориентированной педагогики воспитания среди других педагогических отраслей в значительной степени зависит от методов, которыми она владеет и которые предлагает образовательной практике. Именно с помощью научного метода целесообразно объединяются теория, на основе которой он возникает, и соответствующая практическая деятельность. Последняя должна четко и своевременно реагировать на методические инновации, осуществляемые в недрах педагогики воспитания. От этого зависит общая эффективность воспитательного процесса.

Педагогический фон развертывания рефлексивно-эксплицитного метода. Ошибочным представляется суждение, что только метод является решающим в достижении определенных воспитательных целей педагога. На самом деле эффективность любого метода, а тем более рефлексивно-экспли-

цитного, зависит и от ценностного климата, который воспитатель создает в классном коллективе. Именно характер личностного отношения воспитателя к своим воспитанникам определяет общую смысло-ценностную картину их школьной жизни, в рамках которой в большей или меньшей степени проявится преобразовательная сила данного метода. Учитывая это, воспитатель должен реально утверждать следующие *ключевые ценностные установки*.

1. Ориентация на благородные составляющие моральной структуры воспитанника. Такая воспитательная установка обусловлена тем, что личностные качества в зависимости от их общественной значимости объективно дифференцируются и функционируют как Я-доброцентрированное и Я-эгоцентрированное личности. Это является реальным фактом в ее развитии, с которым должен иметь дело воспитатель. Его задачей в этой связи, во-первых, выступает

обязательное осознание воспитанниками такой структуры их внутреннего мира. Этим он закладывает фундамент для развертывания у подрастающей личности процесса самопознания и самосовершенствования. Вторых, в деятельности воспитателя должна преобладать апелляция к Я-доброцентрированному, даже если воспитанник совершил проступок. В случае осуждения воспитателю целесообразно найти наиболее удачную форму выражения своего уважения к какому-нибудь общественно полезному качеству воспитанника и связывать с ним его моральное будущее. Проступок при таком отношении характеризуется воспитателем как поведенческая непоследовательность, как то, что не следует из сущности подрастающей личности. Такая апелляция уже сама по себе является действенным воспитательным влиянием. Кроме того, она является проявлением ожиданий педагога относительно духовных возможностей ребенка.

«Я уверен в личности с благотворительными устремлениями, которая присутствует в вас, даже когда вы ведете себя недостойно; потому я всегда с уважением отношусь к вам, даже когда вынужден осуждать вас: этим я обращаюсь к вашему лучшему Я, напоминаю вам о том, что вы представляете из себя нечто большее и можете действовать лучше, нежели можно предположить по минутам вашей слабости». Такой монолог воспитателя представляется наиболее целесообразным, а потому оптимальным.

2. *Ориентация на доверие к воспитаннику.* Целесообразное обращение к Я-доброцентрированному воспитанника требует также, чтобы педагог относился к нему не с подозрением, а с психологически поддерживающим доверием. Дело в том, что потайные негативной направленности мысли о воспитаннике, как бы их ни скрывали, ощущаются ним. В результате они деструктивно влияют на его поведение, разрушая внутренние силы. Недаром говорят, что человек не может погибнуть, пока другой искренне верит в него. Следует подчеркнуть, что педагогическое доверие – достаточно «тонкий» воспитательный прием. Его уверенно может использовать только тот воспитатель, который завоевал авторитет и о котором воспитанники знают, что его доверие следует не из поверхностности и простой добродушности,

а из милосердного отношения к ним.

3. *Ориентация на связывание воспитательных действий с самоуважением воспитанника.* Данная ценностная установка является продуктивной только при условии, что самоуважение, используемое воспитателем, имеет свои истоки в Я-доброцентрированном воспитанника. Другими словами, воспитанник должен уважать себя за определенные духовно-моральные ценности, которые он сознательно приобрел в процессе воспитания. Чувство самоуважения, сформировавшееся на такой внутренней основе, со временем выступит мотивом его дальнейшей деятельности с целью личностного самосовершенствования. Если раскрытое нами условие отсутствует, то самоуважение проявится как ненормальное самоудовлетворение. В таком случае воспитанник будет стремиться завышать собственную значимость и самовозвеличиваться. В то же время у него возникнет несоразмерная потребность в уважении со стороны окружающих и в искусственном утверждении собственной важности.

В реальной практике педагог должен связывать определенные воспитательные действия со случаями, когда воспитанник по собственной воле совершил общественно значимый поступок и пребывает в состоянии удовлетворенности от этого. Именно при таком позитивном эмоциональном переживании как постпоступочном результате целесообразно обращаться к его чувству самоуважения, собственно, вызывать этот процесс, связывая его с тем или другим действием педагога.

4. *Ориентация на совершенствование буднично-делового ареала школьной жизни воспитанника.* Закономерной является направленность деятельности педагога на доминирование учебно-воспитательного процесса. К этому его обязывает как сама сущность профессии, так и государственно-нормативные акты, ее обуславливающие. Но существует сфера школьной жизни, которая в большей или меньшей степени выпадает из поля внимания педагога по причине ее операционной простоты и недостаточной весомости с точки зрения успешного достижения основных образовательных целей. Речь идет о будничных действиях, делах, которыми наполнена реальная школьная

жизнь воспитанников. К ним можно отнести приготовление или уборку учебников, прилаживание ранца, открытие или закрытие окон или дверей, пользование междуэтажной лестницей и множество других бытовых действий. Педагог в связи с этим считает, что такие действия подрастающая личность осваивает природным путем, то есть в процессе спонтанного приобретения жизненного опыта. Поэтому у него нет оснований вмешиваться в их ход на этапе школьного онтогенеза воспитанника.

Все же подробный психологический анализ будничных действий и дел свидетельствует об их операционном несовершенстве, всем им не хватает точности. Поэтому они не обеспечивают настоящего порядка как деятельностьную основу жизни человека. Кроме того, воспитанники не осознают способов выполнения этих внешних, предметно-педагогических действий. Очевидно, что при таком уровне овладения бытовыми действиями они не имеют существенного значения для личностного развития воспитанника. Если эти действия будут характеризоваться качествами, противоположными указанным, тогда они побудят воспитанника к самоорганизованности, целенаправленности, настойчивости. Без этих особенностей невозможен эффективный ход процесса духовно-морального развития личности. К тому же на этот процесс позитивно повлияет и умение дифференцированно осмысливать будничные действия, которое теперь воспитанник перенесет на свои внутренние образования, формируя собственную общественно значимую личностную структуру.

Научное обеспечение рефлексивно-эксплицитного метода.

1. Трансформация индивидуальной жизни личности как фактор ее развития. Кардинальным отличием гуманистически ориентированной педагогики воспитания от других педагогических отраслей является то, что она непосредственным своим приоритетом предусматривает подготовку подрастающей личности к общественно значимой жизни во всем ее разнообразии. Причем речь идет о жизни «здесь и теперь», а не только о ее перспективном проекте. Общая же педагогика, в частности дидактика, обеспечивая познание подрастающей личностью определенных аспектов мира вещей с помощью

изучения соответствующих учебных дисциплин (математики, физики, химии, биологии и т. д.), преимущественно готовит личность к той или другой предметной деятельности, которая может служить основой ее будущей профессии.

Процесс достижения целей и общей педагогики (педагогики обучения), и гуманистически ориентированной педагогики воспитания должен быть реализован соответствующими методами. В связи с этим разрабатываемый нами рефлексивно-эксплицитный метод должен быть непосредственно связан с реальной жизнью ребенка, активно влиять на нее. Чтобы понять необходимость этого влияния, нужно иметь представление о смысло-ценностных аспектах жизни подрастающей личности, которые объективируются в ее потребностях, стремлениях, мотивах, социальных установках, моральных качествах.

Все эти психологические образования могут проявляться как во внутреннем плане в форме определенных состояний, настроений, эмоциональных переживаний, мыслей, так и во внешнем выражении как те или другие поступочные акты, общение, проявления поведения и деятельности. Упомянутые образования являются составляющими внутреннего мира ребенка, который в значительной степени воплощается в разнообразных субъект-субъектных отношениях. Они и являются содержательной основой реальной жизни подрастающей личности. Именно эта жизненная основа покрывает собственно деятельностьную сферу (познание, труд, игру, художественное творчество), формируя определенный образ жизни человека. Подчеркнем, что все составляющие внутреннего мира и индивидуальная жизнь в целом для каждого субъекта характеризуются личной ценностью высокой силы переживания. Ключевой проблемой в развитии личности выступает качество ее жизни: какая она по своему идейному содержанию, широте связей с окружающим миром, влиянию на других людей. В возрастном плане жизнь индивида разворачивается по законам его биологической природы с соответствующими витальными потребностями и низшими социальными ориентациями. Она детерминируется преимущественно Эго-стремлениями, которые определяют

уровень социальных взаимодействий. Такой образ жизни укореняется в сознании индивида, создавая этим барьеры для его трансформации в соответствии с моральными нормами, свойственными для данного общества. Поэтому общество стремится, чтобы каждая личность поднялась от низшего уровня жизни к высшему, социокультурному. Только на этом уровне личность сможет разносторонне реализовать себя во всем масштабе человеческой духовности.

2. От реального морального к идеальному моральному. Определение жизни воспитанников прямым предметом усилий воспитателя обязывает его проникать в нее на индивидуальном уровне. Это действие предусматривает не только познание педагогом внутреннего мира ребенка, но в первую очередь обеспечение познания им самого себя. Поскольку именно самопознание открывает путь к личностному изменению воспитанника в направлении поднятия его на социокультурный уровень жизни, при котором она разворачивается на основе присвоенных им духовно-моральных ценностей. Такой путь личностного развития воспитанника необходимо учитывать при создании рефлексивно-эксплицитного метода.

Конкретнее, мы должны дать ответ – каким способом приобщать воспитанника к присвоению определенной высшей моральной (духовной) истины (ценности)? Речь идет о такой степени присвоения, когда моральная ценность как этическая категория становится высокозначимой и желаемой для воспитанника, позитивно переживается.

Традиционный способ первой встречи воспитанника с высшей моральной ценностью, во время которой она демонстрируется в абстрактной (идеальной) форме, оказался неэффективным. При данном способе высшая моральная ценность, образно говоря, вторгается в реальную (недостаточно культурную) жизнь воспитанника, не ассимилируется ним и в конечном итоге проявляется как «инородное тело», которому нет места в его внутренней моральной структуре. В лучшем случае у воспитанника может сформироваться лишь знание о той или другой ценности, но никогда она не станет реально действующим мотивом его жизни. Поэтому не без оснований рассмотренный традиционный способ квалифицируют как

морализаторство. Несмотря на его воспитательную непродуктивность, он часто продолжает присутствовать в практике.

Альтернативой предшествованию в воспитательном процессе идеального морального (абстрактной ценности) должна быть первая встреча воспитанника с реальным моральным, то есть с ситуацией, когда абстрактная моральная ценность функционирует в форме конкретных, будничных моральных действий, имеющих в опыте реальной жизни воспитанников. В некоторых из них он самостоятельно упражнялся, а некоторые только наблюдал. Правда, этот процесс, как правило, недостаточно осознается и самоосознается ребенком. При таком воспитательном подходе у воспитанника возможно снятие внутреннего барьера относительно присвоения высшей моральной ценности как смысло-ценностного жизненного ориентира. Итак, продуктивным в моральном отношении представляется положение об утверждении идеального на языке реального.

3. Приоритет воспитанника в контексте высшей моральной ценности. Нацеленность рефлексивно-эксплицитного метода на собственную неповторимую ни кем жизнь воспитанника обуславливает определение ее исходным пунктом в жизнеустройстве воспитанника, а не какую-либо абстрактную моральную ценность как предписание или закон. Именно ввиду той или другой ценности должна формироваться, образно говоря, смысло-эмоциональная анатомия воспитанника. Он должен сначала овладеть умением воспринимать высший мир морали сквозь призму своих жизненных действий, хлопот, надежд, коллизий. Посредством их осмысления воспитанник осознает, что представляет собой его жизненный порыв, какова его сила и какой коррекции он требует для приближения к духовно богатой жизни. Главное в этой внутренней рефлексивной работе – понимание ребенком собственных конкретных переживаний, связанных с вышеупомянутыми жизненными реалиями. Такая смысло-эмоциональная самостоятельность воспитанника объективно достаточно сложна, поэтому во всей содержательной полноте может развертываться только при целесообразном педагогическом управлении. Более того, это прямая обязанность воспитателя.

Кроме овладения умениями смысло-эмоционального самопознания, воспитанник при помощи педагога должен определить последствия своих жизненных порывов, их личностно-преобразовательной активности. Конкретизируя данный тезис, подчеркнем, что воспитанник должен глубже осознать свои наиболее личные эмоциональные переживания в моральной сфере, ему необходимо овладеть способностью острее наблюдать и понимать, к чему приводят определенные побуждения, действия, привычки в его собственной душе, собственной жизни и в жизни его близких. Из сказанного следует значимость силы опыта ребенка в его духовно-моральном развитии. Ошибочным в связи с этим представляется суждение, что в опыте подрастающей личности еще нет места высшим моральным ценностям. Все же такое мнение не учитывает того, что каждая личностная ценность реализуется в соответствующих моральных деяниях, отличающихся уровнем общественной важности и шириной социального поля действия. Согласно этой позиции, каждый ребенок имеет моральный опыт во всем духовном спектре. Так, воспитанник соблюдает правила вполголоса разговаривать в присутствии других людей, не переходить границ в подшучивании над другими, уважать эстетические потребности других во время еды. В таких действиях кристаллизуется милосердие как наивысшая моральная ценность, которая со временем обретет у развитой личности широкозначимую социальную реализацию.

Своевременное воспроизведение воспитанником определенного фрагмента морального опыта – это только начало его преобразовательной деятельности. Решающей при этом выступает цель представления (при помощи педагога) конкретного воспроизведенного воспитанником морального переживания по поводу какого-либо субъект-субъектного взаимодействия (например, удовлетворение потребности в помощи) в форме определенной задачи. Размышляя о трудностях при ее решении, которые не привели к ожидаемому результату, воспитанник вынужден искать способ, каким этот результат (получение или оказание помощи) может быть достигнут. В такой морально напряженной ситуации воспитатель и предлагает единственно возможный способ – мораль-

ную истину (ценность альтруизма), которую воспитанник должен принять не как навязанную ему, а как желанный подарок. В подобных моральных ситуациях у него не только умом, но и чувствами возможно сформировать правильное отношение к добру и злу в человеческой жизни.

4. *Понимание воспитанником последствий морального деяния в его моральном совершенствовании.* Понимание субъектом морального деяния последствий, отображающихся на другом, традиционно сводится к формальному осознанию инициатором этого деяния состояния: удовлетворена или неудовлетворена какая-либо материальная или внутренне психологическая потребность другого. Вокруг таких ситуаций и разворачивается, в лучшем случае, соответствующая воспитательная работа педагога. Но такое понимание последствий представляется достаточно поверхностным, не охватывающим всех содержательных нюансов субъект-субъектного взаимодействия. Заметим, что познание воспитанником реальных последствий в равной степени касается его моральных и аморальных деяний (поступков и проступков). В этом случае речь идет не о тех последствиях, которые отдельный человек или группа искусственно связывают с данными деяниями, а о тех, которые обязательно следуют для нас и для других – и что главное – из сущности того или другого деяния. Сущность же однозначно определяется его мотивом, который фокусирует в себе или конкретную высшую моральную ценность, или общественно неодобряемое намерение (например, благодарность или неправду). Далее нам следует ответить на вопрос: «Какими могут быть вообще последствия морального или аморального деяния (кроме тех, которые связываются с сущностью) и по каким показателям их нужно определять?» Так, благодарность можно рассматривать как внешнее проявление этикета, как вербально выраженную благосклонность или ласку. Такое понимание и оценка благодарности приносят субъекту этого морального деяния только переживание мгновенного внешнего эффекта. Какого-либо позитивного внутреннего личностного обогащения субъекта такое последствие не дает. При условии, что автор поступка-благодарности судит о ней с позиций ее глубинной сущности

как эмоционально-ценностного сближения, он начинает осмысливать ее в связи с другими приобретенными высшими моральными ценностями, то есть рассматривает ее влияние на укрепление отзывчивости, справедливости, утешения.

Такая же содержательно-оценочная тактика касается и упомянутой нами неправды как негативного личностного образования. Субъект неправды может размышлять о ней с точки зрения внезапного душевного облегчения, к которому она может привести. Подобное формулирование субъектом последствия этого аморального деяния никоим образом не влияет на нейтрализацию этого его личностного недостатка. Субъект проступка-неправды вынужден (исходя из ее сущности как стремления привести другого человека в состояние неопределенности, дать искаженную информацию) прийти к таким ее последствиям, которые разрушают его позитивную духовную структуру, стимулируют появление других личностных недостатков, располагают к аморальному жизненному мировосприятию в целом.

Таким же образом воспитанник как субъект морального деяния (позитивного или негативного) осознает его последствия относительно другого. Он может лишь констатировать радость или обиду, переживаемые человеком, на которого направлено моральное деяние. Такое видение не будет для него достаточным стимулом для личностного роста. Когда воспитанник свяжет последствия своего деяния на другого с его верой в доброжелательность человека как такового или у него возникнет установка на его жестокость, тогда эта морально-мировоззренческая вариативность будет содействовать личностному взрослению воспитанника.

Глубинное осмысление воспитанником своих моральных деяний в спектре их существенных последствий создает действенные условия для осознанного принятия какой-либо высшей моральной ценности. Процесс погружения в свои душевные глубины, их осмысление и перестройка осуществляются под руководством педагога, который активизирует рефлексивное мышление воспитанников и способствует вынесению его результатов наружу, то есть готовит их экспликацию с целью большего осознания и придания им индивидуальной значимости.

Операционная структура реализации рефлексивно-эксплицитного метода. Используя рефлексивно-эксплицитный метод на определенном этическом материале, воспитатель должен последовательно реализовать следующие главные позиции:

- Каково конкретное содержание и значение какого-либо этического предписания или нормы (например, быть честным)? Необходимо вызвать в воспоминаниях воспитанников соответствующую сферу человеческих фактов (своих и чужих), отношений и конфликтов (напомнить им собственные переживания), прежде чем вводить в содержание честности как высшей моральной ценности. Следует обдумать элементарные субъект-субъектные действия, которые можно отнести к понятию «честность» (быть хозяином своего слова, говорить правду, уважать мнение другого человека, бережно относиться к чужой собственности и т. п.).

- С помощью каких средств и на каких психологических механизмах осуществляется процесс воспитания честности?

- Как действует честность на Я-доброцентрированное воспитанника?

- Как действует честность на Я-эгоцентрированное воспитанника?

- Как переживает честность человек, на которого направлено соответствующее моральное действие?

- Как действует честность на совместную жизнь (группы, класса, общества)? Почему честный человек так высоко ценится во всех обществах? Какие позитивные ценностные образования имеются у честного человека?

- Что такое совершенная честность? Чем вознаграждается такая честность? (Доверием, восхищением, уважением к ее носителю).

- Что можно отнести к понятию «неправдивость» как оппозиции «честности»?

- Какие внешние жизненные обстоятельства, а также задатки, привычки приводят к возникновению неправдивости?

- Какими воспитательными средствами можно преодолеть неправдивость?

Предлагая рефлексивно-эксплицитный метод, мы не возражаем против использования воспитательного императива «Ты должен». Только в связи с этим подчеркиваем, что именно в отношении современных воспитанников, живущих в демократическом обществе, такая властная формулировка

будет более эффективной в конце, нежели в начале внутренней моральной самодеятельности. Авторитет морального императива не ослабеет, а усилится, если личный опыт также будет свидетельством того, как глубоко моральная истина связана с нашим Я-доброцентрированным и как она коррелирует с Я-эгоцентрированным, которое не способствует полноценной деятельности и жизни человека.

Каждой подрастающей личности свойственно стремление к душевной силе (как основе высшего самоутверждения) и свободе (как разносторонней и ответственной самостоятельности). Поэтому обязанность воспитателя – дать ей необходимые средства для реализации этого стремления. Воспитанник при этом не должен переживать состояния подчинения духовно-моральным истинам, а воспринимать их как осуществление собственной одухотворенной жизни. Именно на достижение личностью такой важной цели и направлен рефлексивно-эксплицитный метод.

Библиографический список

1. Бех *І. Д.* Рефлексія в духовному саморозвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1 (74). – С. 30–37.
2. Бех *І. Д.* Рефлексія у духовному “Я” особистості // Рідна школа. – 2011. – № 8–9 (980–981). – С. 9–14.
3. Гуманизация воспитания в современных условиях. – М.: УФСЦИнноватор, 1995. – 115 с.
4. *Кьеркегор С.* Страх и трепет. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
5. *Лишин О. В.* Педагогическая психология воспитания. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
6. *Рогачева С. Н.* Влияние самосознания на динамику развития самостоятельности младшего школьника в процессе социализации / С. Н. Рогачева // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 159-167.
7. Самосознание и научное творчество. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1992. – 450 с.
8. *Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303с.

Зейналов Гусейн Гардаш оглы

Доктор философских наук, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», zggo@mail.ru, Саранск.

Рябова Евгения Васильевна

Кандидат философских наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», riabova-e@rambler.ru, Саранск.

Костина Регина Гусейновна

Аспирант кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», philosophy@mordgpi.ru, Саранск.

ДУХОВНО – ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕННОСТНАЯ КОНСТАНТА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация: В стратегические цели современного образования входят: преодоление духовного кризиса российского общества, формирование субъекта инноваций, т.е. человека с инновационными качествами, инновационным мышлением с такими личностными качествами как гражданская ответственность, правовое самосознание, российская национальная идентичность, самостоятельность, уважительное отношение к природе; переосмысление задач воспитания как первостепенного приоритета образования.

Ключевые слова: инновационное развитие, управляемое опережающее и непрерывное образование, экологическое образование, инновационное мышление.

Zeinalov Guseyn Gardash ogly

Doctor of Philosophy, Professor of the department of Philosophy at the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, zggo@mail.ru, Saransk

Ryabova Evgenia Vasilevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy at the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, riabova-e@rambler.ru, Saransk

Kostina Regina Guseynovna

Post-graduate student of the Department of Philosophy at the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, philosophy@mordgpi.ru, Saransk

SPIRITUAL - MORAL EDUCATION OF THE INDIVIDUAL AS A VALUE CONSTANT OF MODERN EDUCATION

Abstract: The strategic purposes of modern education include some factors such as overcoming of spiritual crisis of the Russian society, formation of the subject of innovation, a man with innovation qualities, innovation thinking with such personal qualities as rightful self-consciousness, Russian national identity, independence, valid attitude to the nature; interpreting tasks of education as paramount priority of education.

Keywords: innovation development, controlled outstripping and continuous education, ecological education, innovation thinking.

¹ Научное исследование проведено при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы: соглашение на предоставление гранта №14.B37.21.0989, «Методология развития социокультурных констант образовательного пространства инновационного вуза в структуре устойчиво-развивающегося общества».

Динамику развития ситуации в сфере духовности и нравственности можно охарактеризовать как кризисную. Это проявляется в переоценке ценностей и ценностных ориентации в обществе, которая привела к росту бездуховности и безнравственности, пошлости, цинизма и безволия. Начавшийся процесс разрушения самоосновы общества и государства – духа народа (ума, чувства, воли) еще более усугубляет социальный кризис, создает угрозу национальной безопасности.

Кризис общества привел к смещению духовности, проявляющейся в интеллектуально-чувственном, волевом выражении смысла и закономерности жизни в виде синтеза вечных истин, добра, красоты, других высших ценностей и свободы человеческого духа из центрального, основополагающего и все утверждающего положения в общественной и личной жизни на ее периферию. Сознательно-волевое нарушение законов жизни, разрушение ее целостности, подмена цели жизни средствами ее осуществления подрывают источник веры в (духовное) будущее России, энтузиазм и творческую энергию народа, мешают постижению и претворению им в жизнь своей духовности. Социальный и духовный кризис, деградация нравственных начал, охватившая все институты и социальные слои российского общества, особенно остро ощущается молодежью. Нравственная растерянность молодых людей, утрата ценностей и смысловая их дезориентация создают реальную угрозу будущему России.

Наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности. Само по себе образование не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности по отношению к социальной и природной среде, т.к. воспитанность – это качество личности, проявляющееся в повседневной жизни человека. Поэтому проблема воспитания для нашего общества как социально-педагогическая обретает особую актуальность.

Важным, но не единственным, инструментом для инновационного развития и формирования человека с новыми инновационными качествами может служить образование. Образование представляет со-

бой ту силу, которая в большей степени, чем какая-либо иная, формирует будущее. Мы согласны с мнением Б.С. Гершунского, что именно «... образование в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной сфере человечества. Только образованию посылена поистине историческая роль... в возрождении и непрерывном обогащении высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов человека» [1, с. 15]. Перед образовательной системой ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей и природы. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых духовно-нравственных свойств личности. Решение данных задач в процессе обучения должно обеспечивать формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и духовно-нравственными нормами.

Современная педагогика и философия приходят к пониманию, что для нравственного воспитания общества недостаточно только научные знания, даваемые традиционным образованием. Нравственные импульсы и моральные ценности нельзя рационально усвоить посредством чисто научного образования, никакая сумма наук сама по себе не в состоянии заменить любовь к Родине и ближнему.

В настоящее время идет интенсивный поиск модели образования, которая обеспечивала бы не только технологическое развитие, но и выживание человечества в XXI веке. Для решения данной проблемы требуется не только наличие научного знания, предметов начальных классов и методика их преподавания, но и умение направить свою деятельность на нравственное воспитание.

В словаре по философии понятие нравственность приравнено к понятию мораль. «латинское *morfilitas* от *moralis*: относящийся к нраву, характеру, складу души, привычкам; *mores* – нравы, обычаи, поведение ...» [2, с. 342]. В научной литературе мораль раскрывается как регулятор взаимоотношений людей. Руководствуясь моральными нормами, личность тем самым способствует жизнедеятельности общества. В свою очередь,

общество, поддерживая и распространяя ту или иную моральную норму, формирует личность в соответствии со своим идеалом. Стоит отметить, что мораль оформляется в различных заповедях, принципах, предписывающих, как себя вести.

Нравственность личности раскрывают не отдельные поступки, а общая деятельность через способность активно проявлять жизненную позицию. Проанализировав этот вопрос, можно сделать вывод, что нравственная ценность личности заключается в ее готовности утверждать этические идеалы общества в избранной области деятельности и критериями нравственного поступка для человека могут служить его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к окружающим людям, что позволяет человеку в похожих условиях действовать всегда так же нравственно. При этом нравственными должны быть мотивы и цели, которые порождают эти действия.

Морально-нравственные мотивы руководят поступками человека, побуждают его размышлять над соответствующим проявлением образа действий. Чтобы добиться глубоко осознанного, обоснованного поведения, необходима целенаправленная работа над формированием мотивов, их дальнейшим развитием. В данном процессе моральные мотивы не только основа нравственного поведения, но и довольно показательный результат воспитания.

У нравственного человека сформированы устойчивые нравственные мотивы, которые побуждают его к соответствующему поведению в обществе, а формирование мотивов нравственного поведения человека обеспечивает нравственное воспитание. Другими словами, воспитательные воздействия внешней среды способствуют формированию положительных черт характера и нравственных качеств только при условии, если они возбуждают у человека положительное внутреннее отношение и стимулируют их собственное стремление к моральному развитию.

Традиционные методы нравственного воспитания ориентированы на привитие людям норм и правил общественной жизни. Однако часто они действуют лишь в условиях достаточно сильного внешнего контроля

со стороны общества. Важным показателем сформированности нравственных качеств личности является внутренний контроль, действие которого приводит порой к эмоциональному дискомфорту, недовольству собой, если нарушаются проверенные личным опытом правила общественной жизни. Внутренний контроль формируется благодаря активной деятельности человека в различных сферах жизни. Готовность подчинять свои побуждения представлениям и знанию о культуре человеческого бытия повышает самооценку личности, развивает чувство собственного достоинства. Сформированные навыки контроля способствуют успешному развитию нравственных качеств личности в процессе воспитания.

В нравственном воспитании личности весьма актуальным является формирование гуманных отношений в обществе, воспитание у людей действенных нравственных чувств в самом широком смысле.

Патриотическое воспитание является частью духовного воспитания. В современном обществе явно прослеживается меркантилизация жизненных ориентаций. Не менее важным этапом в нравственном воспитании служит целенаправленная деятельность, ориентированная на освоение ценностей социальной, культурной, природной среды родного края. Национальные традиции, культурные ценности помогают осваивать мир, транслируя индивиду опыт предшествующих поколений, принципы жизнедеятельности, регламентируют жизнь человека, служат нравственными ориентирами поведения. Соблюдение традиций и норм гарантировало бесконфликтное общение с природой, с представителями своего и других народов. Забвение национальной культуры привело к деформации национальной психологии, утрате многих позитивных черт национального характера. Изучение родной природы в воспитательном процессе получает широкое поле деятельности. Человек на доступном для него уровне осознает важность и ценность лично для него окружающего микроклимата; в привычном окружении он открывает новые стороны жизни. Здесь, необходимо систематизировать и расширять представления личности о своем крае, природных условиях и ресурсах, об особенностях взаимодействия человека и природы.

На наш взгляд, важно сделать все, чтобы человек убедился в том, что жизнь его дисгармонична без природы. Именно природа, в которой человек растет и живет, определяет его сущность. Поэтому он должен любить природу региона и, наконец, понять свои обязательства перед родной землей.

В итоге можно сказать, что нравственное воспитание современной личности предполагает формирование нравственного со-

знания на основе комплексной интеграции ценностных знаний об истории, культуре, природе родного края.

Библиографический список

1. *Гершунский Б. С.* Философия образования. – М.: Моск-ский псих-го-соц-ный инс-т. Флинта, 1998. – 432 с.
2. Мораль //Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 443 с.

УДК 378+02.41.41

Вальдман Игорь Александрович

Кандидат философских наук, доцент кафедры социально-массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета, veritasnostra@mail.ru, Новосибирск

Куратченко Марина Анатольевна

Старший преподаватель кафедры международных отношений и регионоведения Новосибирского государственного технического университета, mkuratchenko@gmail.com, Новосибирск

ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В СТРУКТУРЕ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ТРАНСФОРМИРУЮЩИХСЯ ОБЩЕСТВ: РЕФЛЕКСИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки специалистов в социально-гуманитарной сфере, характеризующейся непрерывностью и преемственностью, что приводит к актуализации исторического знания. Показана роль данного феномена в формировании коллективной социальной идентичности сложноустроенных субъектов на примере цивилизаций, особенно в период социальных трансформаций, в рамках модернизационных преобразований.

Ключевые слова: цивилизационная идентичность, историческое знание, модернизация, профессиональная подготовка

Valdman Igor Aleksandrovich

Candidate of Philosophical Sciences, Assistant professor of the Department of Social and Mass Communication, Novosibirsk State Technical University, veritasnostra@mail.ru, Novosibirsk

Kuratchenko Marina Anatolievna

Senior teacher of the Department of International relations and regional studies, Novosibirsk State Technical University, mkuratchenko@gmail.com, Novosibirsk

HISTORICAL KNOWLEDGE IN THE STRUCTURE OF CIVILIZATION IDENTITY IN TRANSFORMING SOCIETIES: REFLECTION OF HISTORICAL DEVELOPMENT IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN SOCIO-HUMANITARIAN SPHERE

Abstract. This article is focused on specialists in socio-humanitarian sphere professional training, that characterized by it's continuity and succession. It actualizes the significance of historical knowledge in its structure. The role of the phenomenon in forming social collective identity of complex subjects (like civilizations), especially in the period of social transformation, in particular in the framework of modernization reforms is shown.

Keywords: civilization identity, historical knowledge, modernization, professional training

Профессиональная подготовка специалиста в рамках высшего образования предполагает формирование не только индивида с компетенциями, заданными функционалом потенциальной трудовой деятельности, но полноценной личности, включенной в мно-

гообразии социальных процессов современности и участвующей в активной трансформации себя самого и окружающей среды. Это в особенности значимо применительно к специалистам в социально-гуманитарной сфере. Становление личности специалиста

с высшим образованием осуществляется в среде университета как образовательного центра и одного из центров культуры региона [4]. Такое становление неизбежно требует формирования релевантной вызовам современности личностной включенности специалиста в сложную систему существующих в обществе общностей и присущих им идентичностей.

Для формирования идентичности специалиста особое значение имеет рефлексия исторического развития общества. Значение интереса к знанию о прошлом связано с известным противоречием между «сущим» и «должным». В условиях усложнения общества и совокупных знаний, обеспечивающих регуляцию деятельности общества даже из самого полного восприятия, понимания и анализа актуальной ситуации не очевиден ответ о должном ее состоянии (развитии). То есть, историческое знание может быть использовано не только при решении вопроса об инструментальном подборе средств для заданного движения, но и для целеполагания и для определения ценности той или иной деятельности, что и специфицирует ту или иную идентичность.

В процессе профессиональной подготовки специалистов в социально-гуманитарной сфере зачастую возникают проблемы соотношения объективной реальности с ее субъективной рефлексией в личностных интеллектуальных практиках. Свяzano это, как представляется, с особенностями формирования и функционирования такого феномена как коллективные представления. Которые, в свою очередь, определяют локализацию данных представлений в прошлом, а также механизм их репрезентации в настоящем. Однако, поскольку они не могут существовать вне исторического контекста, то с необходимостью формируются в рамках определенного информационного поля, образуя специфическую систему знания, а именно «исторического знания». Исследователями уже отмечалось, что «стратегии забывания и предвосхищения начинают доминировать в историческом сознании над стратегией воспоминания» [2, с. 60], что является прямым следствием/причиной рассматриваемых в данной статье процессов.

В ситуации общественных трансформаций, как никогда остро ставится вопрос о

тождественности общества самому себе. Вследствие чего в центре внимания оказываются практики формирования идентичности, раскрывающие механизмы целеполагания, с одной стороны, и логику внутрисоциальных трансформаций с другой. Наиболее репрезентативным является изучение процессов идентификации в ситуации такого типа общественных трансформаций, как модернизации, т.к. здесь в ситуацию взаимодействия вступают такие сложноустроенные социальные макро-субъекты как цивилизации, вследствие чего можно говорить о формировании определенного типа цивилизационной идентичности.

Механизмы формирования, воспроизведения и трансляции идентификации данного типа будут рассмотрены далее, здесь же необходимо обратить внимание на роль исторической памяти и исторического знания в трансформационных процессах. Исследователями уже отмечалось, что «стратегии забывания и предвосхищения начинают доминировать в историческом сознании над стратегией воспоминания».

Феномен исторического знания, являющийся компонентом такого сложного явления как историческая память, в последние десятилетия стал объектом пристального внимания научной общественности. Одним из факторов повышенного интереса к данному явлению является характерный для современности глобальный кризис идентичностей (этнокультурной, религиозной, политической и проч.). Причины данного кризиса могут варьироваться в зависимости от конкретного социально-политического контекста, однако все они таки или иначе восходят к проблеме исторической памяти, концентрирующей в себе доминирующие ценности и смыслы, определяющие логику их воплощения в реальности, и влияющие на вектор социального развития. Под исторической памятью, в данном случае, понимается организация представлений о прошлом, предпринимаемая социальными элитами для регуляции социальной деятельности в настоящем. Здесь необходимо отметить, что данный вид активности элит не всегда носит целенаправленный характер, являясь конструктом чьей-то воли; скорее можно говорить не более чем о корректирующей деятельности обозначенных элит.

В кризисный для общества момент для создания образа, обеспечивающего основания для стабильности и успешности настоящего и, как следствие, грядущего, формулируются представления об обеспечивающем эту стабильность «славном» и успешном прошлом, с которым существует безусловная генетическая связь. Причем данная связь носит, скорее гипотетический, чем реальный характер, поскольку истинность прошлого в данном контексте не является самоцелью – прошлое таково, каким общество, в лице элит, его видит.

«Общество, понимающее, что создает новую культуру, нуждалось и в новом прошлом, с которым могло бы себя связать. Люди испытывали потребность в стабильности в столь быстро меняющемся мире, где обычаи отвергались или отодвигались на обочину. Поэтому в современном мире традицию нужно было изобрести. Традиция дает иллюзию иммунитета перед переменами, даже если сами ее образы стабильности были не более, чем репрезентации современных представлений о прошлом» [6, с. 40]. То есть включение традиции в трансформационные процессы позволяет решить ряд задач: создания ситуации, когда изменения не воспринимаются как процесс (длительность), а лишь как набор сменяющих друг друга состояний, каждое из которых имеет позитивную модель в прошлом; оптимизации коммуникации внутри единого социокультурного пространства и, как следствие, легитимации новации в период социальных изменений.

Необходимость в «стабилизации» настоящего (и будущего) через прошлое определяется в современном мире уже упоминавшимся выше усугубляющимся кризисом идентичности, суть которого в ее размытии, потребности формирования новых смыслов и ценностей. Так для современной Европы, в ситуации создания ЕС, стала актуальна тенденция отказа от национальной идентичности в пользу метанациональной, заключающейся в политике формирования единой европейской общности. Однако усугубление кризисной ситуации привело к актуализации дезинтеграционных тенденций, в результате чего востребованными оказалась практика трансформации глобальных социальных общностей (уровень метана-

ции) в более мелкие (этнический и субэтнический уровни).

При этом необходимо учитывать то, что малые социальные формы, составляющие основу современного мира, в силу установившихся многоуровневых социокультурных и политико-экономических связей, неспособны существовать вне рамок цивилизации, взаимодействуя между собой для сохранения политической, экономической и т.д. целостности. Во избежание терминологической путаницы стоит уточнить, что в данном контексте под цивилизацией понимается «устойчивая социокультурная общность людей и стран, сохраняющих свое своеобразие и целостность на больших временных отрезках, несмотря на внешние влияния» [3, с. 334]. Однако такой подход требует определенности в отношении понятий «культура» и «цивилизация». В связи со сложившейся в социально-гуманирных науках понятийной расплывчатостью и неоднозначностью употребления данных терминов, вопрос о соотношении данных категорий является особенно актуальным [7, с. 16]. В контексте данного исследования достаточно указать, что цивилизация предполагает включение отдельных культур в качестве составных частей, являясь образованием более масштабным и устойчивым. Так, например, именно с вызовом Западной цивилизации (а не культур, ее составляющих), столкнулся Китай в середине XIX в. в период своего «открытия».

Такое возможно лишь при наличии определенного вида идентичности, который выступает в качестве «общего знаменателя» для разрозненных социальных образований. Иными словами, цивилизационная идентичность является идентичностью «высшего» уровня, включающая в себя основные варианты социальных идентичностей. Которые, в свою очередь, сводятся к этнокультурной и национальной идентичностям. Таким образом, историческая память (организованные представления о прошлом) является компонентом структуры цивилизационной идентичности, воплощающимся в представлениях о границах общности, символических договоренностях о деятельности во внутренней сфере и презентации себя во внешней, утверждаемых нормах, правилах, представлениях о будущем.

Соответственно, формирование цивилизационной идентичности происходит, в том числе, на основании наличия памяти (представлений) об общем славном прошлом. Рассмотрение проблемы стоит начать с обществ традиционного типа, во-первых потому что это некое «начало», основа для изменений и во-вторых потому что в даже в обществе трансформирующимся «элиты», носители нового, оказываются в меньшинстве, основу составляют «массы», носители традиционного сознания, традиционных представлений.

Залог стабильности традиционного общества заключается, прежде всего, в отсутствии изменений – прошлое славно по определению, т.к. именно тогда были созданы современные институты, тогда жили великие герои, тогда творился мир. Принципиально то, что лучше быть не может, то есть можно лишь возвращаться в существующих практиках на предыдущие этапы и стараться воспроизвести, повторить то, что делали Великие. В такой ситуации любая новация представляется губительной для сообщества. В описываемой ситуации новое имеет право на существование, если оно представлено как часть традиционного. Это возможно лишь в случае легитимации новации через традицию, через помещение ее в прошлое. В особенности данный процесс актуален для обществ, вступивших на путь модернизационных преобразований, т.к. в этой ситуации носителями инновации являются «элиты», в то время как «массы» традиционны, т.е. для повышения эффективности коммуникации между «элитами» и «массами» первым надлежит использовать традиционные механизмы и образы.

Рассматривая модернизацию как особый вариант общественных трансформаций необходимо в качестве специфики данных процессов указать наличие «значимого другого» с которым общество соотносит себя в процессах преобразований. Наличие «значимого другого» в качестве контр-субъекта и собственно трансформирующегося общества, в качестве субъекта, позволяет говорить о процессах модернизации как системе социальной деятельности, где ведущей деятельностью является процесс формирования идентичности (идентификации), чьим содержанием становится обмен живой и

опредмеченной деятельностью между субъектами.

В ситуации подобных преобразований у «масс» и «элит» формируются различные ценностные системы, противоречащие друг другу. «Элиты» в значимом другом видят источник обновления, образец силы, благополучия, модель своего «завтра», залогом которого является именно новизна. Для «масс» преобразования имеют смысл лишь в силу наличия их генетической связи с прошлым, т.е. традиционности. В связи с этим элиты, заинтересованные в обеспечении эффективной коммуникации с массами, прибегают к «кодированию» инновационных ценностей, помещая их в прошлое, создавая «новую традицию». Посредством чего запускается механизм легитимации новации через традицию. Таким образом, через совмещение пространственного (свой - чужой) и временного (прошлое – настоящее - будущее) кодов происходит создание новой ценностной реальности, предлагаемой обществу.

Организация представлений о прошлом, настоящем и будущем субъекта, в свою очередь, будет выступать в качестве живой деятельности, а фиксированные формы памяти, образы - в качестве опредмеченной. Внутренним опосредованием данного обмена становятся заимствования: феномены «чужой современности», подлежащие освоению и служащие для форсирования изменений и сокращения различий субъектами. Обмен деятельностью постоянно изменяет субъектов, а тем самым и систему в целом, являясь источником ее постоянного обновления [5, с. 148-149], т.е. источником для саморазвития системы.

Таким образом, историческая память, присущая общественному сознанию социума, переживающего модернизационные преобразования, определяет и его цивилизационную идентичность, которая, в свою очередь, оказывается релевантна задачам модернизаций на различных исторических этапах, отражая специфику соотношения нормативно-регулятивного комплекса общественного осознания практикам и ценностям, находящимся в процессах рецепции инокультурной традиции. Изучение цивилизационной идентичности в период социальных трансформаций, в частности, в ситуации модернизационных преобразований, позволяет выявить специфику

формирования, функционирования и структуры данного феномена.

Историческое знание, понимаемое как элемент исторической памяти, в условиях кризиса идентичности выступает в качестве инструмента формирования «новой традиции». В этом случае образ прошлого становится интеллектуальным конструктом, чья функция заключается, прежде всего, в легитимации настоящего через прошлое для осуществления преобразований в будущем. Здесь необходимо отметить и социальную распределенность подобного социально значимого знания, когда «разные индивиды и типы индивидов обладают им в различной степени» [1, с. 78]. В связи с этим и механизмы воспроизводства знания и его трансляции будут неодинаковы у различных социальных групп (масс и элит). Соответствие содержания исторического знания реальным историческим событиям здесь не имеет принципиального значения, важен лишь факт наличия его в современном легитимизирующем сознании и дискурсе (например, реальный исход произошедшего Бородинского сражения не значим сам по себе, важен утверждаемый и транслируемый факт триумфа русского оружия).

В процессе профессиональной подготовки специалистов-гуманитариев такие особенности исторического знания нельзя не учитывать. На студента влияют, с одной стороны, общественные установки, транс-

лируемые СМИ, представленные в расхожих стереотипах и т.д., с другой стороны, его собственные оценки прошлого, особенно актуальных его компонентов. В этой ситуации образовательная составляющая рефлексии исторического развития как составной части цивилизационной идентичности должна обеспечить решение, прежде всего, следующих задач: создать представление об историческом процессе как социально-регламентируемом явлении и предложить возможные механизмы защиты и дистанцирования собственных интеллектуальных практик от социально ангажированных оценок.

Библиографический список

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: «Медиум», 1995. – 323 с.
2. Ионов И. Н. Цивилизационное сознание и историческое знание: проблемы взаимодействия. – М.: Наука, 2007. – 499 с.
3. Новая философская энциклопедия. В 4-х т. – Т.3. – М.: Мысль, 2010. – 692 с.
4. Паршукова Г. Б. Университет как центр культуры региона // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 114-118.
5. Фофанов В. П. Социальная деятельность как система. – Новосибирск: Наука, 1981. – 335 с.
6. Хаттон П. История как искусство памяти. – СПб: Издательство Владимир Даль, 2004. – 424 с.
7. Цивилизация. Восхождение и слом: Структурообразующие факторы и субъекты цивилизационного процесса. – М.: Наука, 2003. – 452 с.

Буханцова Анжелика Владимировна

Старший преподаватель кафедры истории и политологии Новосибирского государственного технического университета, angelik55@yandex.ru, Новосибирск

ГУМАНИТАРНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ФГОС ВПО

Аннотация. В статье рассматривается значение гуманитарных дисциплин в подготовке современного специалиста

Ключевые слова: Компетентностный подход, компетенция, компетентность, самообразование.

Buhantsova Angelica Vladimirovna

Senior Lecturer of the Department of History and Political Sciences at the Novosibirsk State Technical University, angelik55@yandex.ru, Novosibirsk

HUMANITIES IN COMPETENCE GEF VPO MODEL

Abstract. The paper discusses the importance of the humanities in the preparation of the modern expert.

Keywords: Competence approach, expertise, competence, self-education.

За последние несколько лет произошли значительные изменения рынка труда. Частное предпринимательство, иностранные компании, диктующие свои требования к сотрудникам, новые профессии и специальности, внедрение информационных технологий, повсеместная компьютеризация труда – эти и другие нововведения определяют тип современного специалиста. Сегодня работодатель ищет ответственного, компетентного, мобильного, способного обучаться работника. Система профессионального образования, которая непосредственно связана с рынком труда, вынуждена адаптироваться к его запросам. Компетентностный подход к обучению и оценке молодых специалистов, который сегодня активно внедряется в систему образования – один из возможных подходов, позволяющий отвечать на запросы производственной сферы, это средство изменения формы и содержания образования.

Целью компетентностного обучения является овладение выпускниками образовательных учреждений компетенциями, которые позволят им быть успешными в соответствующих профессиональных сферах деятельности.

Анализ источников показывает сложность, неоднозначность трактовки понятий «компетенция», «компетентность» и основанного на этих понятиях подхода к обучению. Одной из основных проблем компетентностного подхода является создание методики формирования компетенций и определение адекватных средств ее реализации.

В данной статье компетенция рассматривается как результат образовательного процесса, как синтез двух компонентов: обладание обучающимся определённым набором компетенций; сложившееся личностное качество человека, завершившего образование определённой ступени, в котором ярко выражена «способность результативно действовать, достигать результата – эффективно решать проблему и мобильность специалиста на рынке труда [2]. Компетентность не возможна без глубоких специальных (профессиональных) знаний, но так же она не возможна без личностного качества человека – желания быть специалистом в профессиональной сфере. Что предполагает постоянное усовершенствование своих знаний и умений, способность к самообучению, к саморазвитию.

В научно-педагогической литературе приводятся различные классификации компетенций. Наиболее известная: трехуровневая иерархия компетенций, предложенная А. В. Хуторским [4]. В ней, в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное, межпредметное и предметное, выделяются:

- *ключевые компетенции*, относящиеся к общему содержанию образования,
- *общепредметные* – к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей, например естествознанию и
- *предметные*, которые являются частными по отношению к двум предыдущим уровням, имеют конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

М. В. Аргунова приводит список и характеристики семи ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловые; общекультурные; учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; социально-трудовые; личностного самосовершенствования [6]. В работе Шалашовой М. М. также раскрывается понятие ключевых компетенций и дается их классификация на учебно-познавательные, гражданско-политические, информационные, коммуникативные и социально-трудовые компетенции [5].

То, что пока не сложилось однозначно подхода к определению ключевых компетенций, отмечают и Н. А. Заграничная, Р. Г. Иванова. В качестве ключевых компетенций, которые имеют наибольшее значение для успешной жизни человека в обществе, они выделяют следующие: компетентность в решении проблем, коммуникативная и информационная компетентность. Авторы (Н. А. Заграничная, Р. Г. Иванова) делают вывод о необходимости проблематизации содержательной стороны образования, использование проблемного и ситуативного подхода к организации учебного процесса.

В методических рекомендациях Координационного совета учебно-методических объединений и учебно-методических советов высшей школы определяются следующие компетенции: общекультурные (универсальные, надпредметные) и профессиональные (предметно-специфические, предметно-специализированные).

Компетентностная модель ФГОС для высшего профессионального образования ориентирована на формирование у выпускников этих компетенций. Гуманитарные дисциплины в ФГОС ВПО 3 поколения отнесены к циклу ГСЭ и формируют общекультурные компетенции. Не раскрывая детально содержания перечисленных в стандарте общекультурных компетенций, не обходимо заметить, что их формирование в первую очередь связано с развитием личности, ее интеллекта, культурой мышления, ценностями, мировоззрением, стремлением к постоянному саморазвитию. Общекультурная компетенция в ФГОС ВПО обеспечивает самоопределение студента в учебной и иной деятельности. Общекультурная компетенция формирует национальную и общечеловеческую культуру, духовно-нравственные основы жизни человека, культурологические основы семейных, социальных, общественных отношений.

Преподавание гуманитарных дисциплин в высшей школе отличается от среднего общего образования в первую очередь тем, что главным в обучении становится самостоятельный поиск нужной информации, ее отбор и систематизация, к развивающим и воспитательным задачам относится формирование гражданского самосознания, и личностного самосовершенствования. Изучая гуманитарные дисциплины, будущий специалист осваивает способы духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции.

Современная российская педагогическая теория и практика имеет большой опыт разработки педагогических технологий, которые позволяют активизировать все области содержания образования. Сегодня намечены пути реализации образовательных программ и дисциплин в логике компетентностного подхода, уже обозначены проблемы в системе общего и профессионального образования при реализации компетентностного подхода. Постоянно анализируется российский и европейский опыт реализации компетентностной модели образования.

Автору данной статьи хотелось бы обратить внимание на одну деталь в реализации компетентностной модели профессионального высшего образования, которая особенно проявляется при преподавании

гуманитарных дисциплин, и не получившую широкого обсуждения в дискуссиях о проблемах компетентного подхода в подготовке современного специалиста. Это проблема кадров, т. е. какие педагоги нужны сегодня системе образования. Только ли умеющие применять активные формы обучения и знающие набор компетенций, которые формируются их дисциплиной. Смогут ли педагог привить любовь к отечеству, способность к нравственному поступку, требовательность к себе, если является человеком равнодушным и не имеющим гражданской позиции.

Библиографический список

1. *Бозванова Е. И.* Компетентный подход в подготовке современного специалиста [Электронный ресурс] URL: <http://www.moluch.ru> (дата обращения: 16. 07. 2012).
2. *Зимняя И. А., Боденко Б. Н., Кривченко Т. А., Морозова Н. А.* Общая культура человека в систе-

ме требований государственного образовательного стандарта. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 126 с.

3. *Леонтович А. В.* «К проблеме развития исследований в науке и образовании» [Электронный ресурс] URL: http://www.researcher.ru/methodics/development/ist_0003.html. (дата обращения: 16.07.2012).

4. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы». Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 58–64.

5. *Шалашова М. М.* Компетентный подход в изучении химии и оценивании учащихся средней школы. [Электронный ресурс] URL: <http://avkrasn.ru>(дата обращения: 16.07.2012).

6. *Ягодин Г. А., Арзунова М. В., Плюснина Т. А.* Рабочая книга учителя «Формирование ключевых образовательных компетенций в курсе «Экология Москвы и устойчивое развитие». – М.: МИОО, 2009. – 404 с.

Макарова Ольга Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и методики обучения биологии Новосибирского государственного педагогического университета, maknsk@mail.ru, Новосибирск

ИНТЕГРАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы формирования интегративной компетентности бакалавров педагогического образования. Для ее формирования необходимо проведение спецкурса по интегративному подходу в естественнонаучном образовании.

Ключевые слова: интеграция естественнонаучных дисциплин, интегративная компетентность, структура интегративной компетентности, анкетирование учителей-биологов и студентов, спецкурс педвуза.

Makarova Olga Borisovna

The candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the department of zoology and teaching practice of biology of the Novosibirsk state pedagogical university, maknsk@mail.ru, Novosibirsk

INTEGRATIVE COMPETENCE OF THE BACHELOR'S PROFESSIONAL COMPETENCES SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The problems of integrative bachelors competence formation in pedagogical education are discussed. The author proposes some professional competencies for the system of bachelor integrative competence. The result of an experiment confirms the need for a special course on integrative approach to science education, where bachelors learn to integrate concepts, to design an integrated elective course and conduct integrated lessons.

Keywords: integration of natural sciences, integrative competence, integrative competence structure, questioning teachers and students in biology, a special course pedvuz.

Рассматривая интегративность как принцип развития общества, науки, производства, образования, который обеспечивает междисциплинарную комплексность, обобщенность, уплотненность знаний, методов и средств познания, а также как новообразование в образовательных структурах, мы вычленим интегративную компетентность педагога. Понятие «интеграция» в образовании употребляется широко и чаще всего понимается как суммирование знания из различных предметов. Например, интегрированные уроки или элективные курсы, когда одна тема освещается с помощью разных наук. В таких случаях интеграция отождествляется с межпредметными связями, функцией которых является создание объемной картины изучаемого явления и углубление знаний о тех или иных теориях. Эта трактов-

ка интеграции не отражает ее специфики. Интеграция, по мнению А. П. Беляевой предполагает не простое объединение (дополнение) элементов обучения (знаний, методов и т. д.), но разрешение противоречий, неразрешимых средствами одного предмета [2].

В. С. Безрукова, размышляя об интеграции как научной категории в педагогике, выделяет два направления: педагогическая интеграция как принцип развития педагогической теории и практики; педагогическая интеграция как процесс установления связей между объектами и создания новой целостной системы [1]. Мы согласны с Л. И. Гриценко, что интегративное обучение предполагает реализацию интегративного подхода, который представляет собой разработку методов деятельности, конструирование сложных развивающихся объектов и

процесс его исследования на основе объединения в единое целое различных свойств, моделей, концепций (принцип интеграции) [3]. Объектом конструирования и исследования выступает обучение, рассматриваемое как система и как процесс установления интегративных связей. Таким образом, интегративный подход включает интеграцию как *принцип* конструирования системы (обучения) и как *процесс* установления связей между элементами системы. При этом выявляется методологическая функция интеграции в образовании (по сравнению с межпредметными связями): создание качественно нового продукта (идеи, смысла, элемента и т. д.) на основе разрешения противоречия. Это означает, что процесс интегративного обучения осуществляется в режиме постоянного творческого саморазвития, выработки инновационных педагогических средств конструирования целостного педагогического процесса.

Интеграция содержания на общенаучном, междисциплинарном и внутридисциплинарном уровнях завершается формированием новой учебной дисциплины, что обеспечивает уплотнение и концентрацию учебного материала, исключает дублирование в его изложении, устраняет перегрузку учащихся, приводит к экономии учебного времени и повышает интерес учащихся к учебному предмету.

Идущие во всем мире интеграционные процессы в образовании настоятельно требуют, чтобы учителя умели интегрировать понятия, проектировать интегрированные предметы и работать в интегрированных типах учебных заведений. Анализ ФГОС ВПО показал, что выпускник по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование с квалификацией (степенью) «бакалавр» должен обладать профессиональной компетенцией (ПК) в области педагогической деятельности такой как: «способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях» (ОПК-1). Мы предлагаем расширить эту компетенцию за счет расширения содержания *интегративной компетентностью*.

Бакалавр педагогического образования должен быть компетентен (обладать профессиональной компетентностью или владеть обобщенными умениями по решению про-

фессиональных задач) в области интегрированного естественнонаучного образования. Интеграция естественнонаучных дисциплин выступает как дидактически целесообразный процесс и результат взаимосвязи, взаимопроникновения и синтеза естественнонаучных знаний и объединения дисциплин в целостное образование, которое обладает системными качествами междисциплинарного взаимодействия, а также изменениями в исходных элементах интегрируемых дисциплин.

Изучив структуру основных образовательных программ (ООП) бакалавриата, мы вычленили проектируемые результаты освоения учебных дисциплин, которые и формируют интегративную компетентность. В итоге изучения базовой части цикла студент должен *знать*:

- методологию историко-педагогических, психолого-педагогических и сравнительно-педагогических исследований проблем образования (обучения, воспитания, социализации);

- содержание преподаваемого предмета; *уметь*:

- системно анализировать и выбирать образовательные концепции,

- осуществлять педагогический процесс в различных возрастных группах и различных типах образовательных учреждений;

- проектировать элективные курсы с использованием последних достижений наук;

- использовать в образовательном процессе разнообразные ресурсы, в том числе потенциал других учебных предметов;

- владеть*:

- способами проектной и инновационной деятельности в образовании.

В результате выпускник должен быть способен:

- интегрировать биологические, химические и физические понятия;

- проектировать интегрированные учебные курсы;

- разрабатывать интегрированные формы обучения;

- выбирать методы и средства обучения в интегрированном учебном предмете;

- вести занятия по интегрированному учебному предмету;

- вести уроки интегрированного содержания.

Далее была составлена карта интегративной компетентности И организован эксперимент по выявлению степени готовности учителей-биологов и студентов-биологов 4 и 5 курсов к осуществлению интеграции естественнонаучных дисциплин в школе. Констатирующий эксперимент преследовал цель установить:

- степень владения учителями-биологами теорией и методикой осуществления интеграции естественнонаучных дисциплин в ходе учебного процесса;

- достаточность содержания раздела «Межпредметные связи» в курсе «Теория и методика обучения биологии» для формирования прочных теоретических знаний студентов о сути интегративных связей естественнонаучных дисциплин;

- степень практического освоения студентами данного раздела, развития их умений видеть и осуществлять интегративные связи естественнонаучных дисциплин при разработке ими моделей интегрированных уроков;

- глубину и прочность дидактических и методических умений и навыков студентов при проведении ими интегрированных уроков естественнонаучных дисциплин во время педагогической практики в школе, а также при последующем анализе собственных уроков.

Степень владения учителями-биологами теорией и методикой осуществления интеграции естественнонаучных дисциплин выявлялась в процессе проведения анкетирования и анализа его результатов (в анкетировании приняли участие учителя школ г. Новосибирск, Салехард, Красноярск). Диагностика интегрированного обучения в школе показывает, что современный учитель-биолог, высоко оценивая функции интеграции естественнонаучных дисциплин в школьном образовании, не вполне четко представляет себе способы ее практической реализации и возможности интеграции естественнонаучных предметов. Проведенное анкетирование и педагогическое наблюдение автора за процессом преподавания биологии в школах г. Новосибирска, а также: собеседования с учителями-биологами, изучение школьной документации (рабочих программ, планов-конспектов учителей, журналов), – свидетельствуют о том, что

уровень теоретических знаний и степень готовности учителей-биологов к системной, продуманной реализации интеграции в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин является недостаточным для формирования у школьников естественнонаучного мировоззрения. Это означает, что у студентов во время их вузовской подготовки необходимо формировать знания о возможностях интеграции школьных естественнонаучных дисциплин и умения осуществлять интегративный подход в будущей профессиональной деятельности.

Констатирующий эксперимент со студентами проводился в два этапа. На *первом этапе*, после лекционного теоретического изучения раздела «Межпредметные связи» в курсе «Теория и методика обучения биологии» и дальнейшего обсуждения материала лекций на практических занятиях, студентам предлагалась анкета, проверяющая их теоретические знания в области интегрированного обучения школьников естествознанию. На *втором этапе* констатирующего эксперимента студенты 4 курса проводили самостоятельно разработанный интегрированный урок в ходе педагогической практики, в ходе которой студенты могли получить необходимую консультацию по интересующим их вопросам.

Результаты анкетирования студентов 4 курса дневного и заочного обучения НГПУ (104 человека) позволяют сделать заключение о характере представлений обучающихся сущности и содержании интеграции. Большинство студентов не справились с вопросом об отличиях интеграции от других сходных процессах (более 70%).

Перечисляя возможные направления для реализации интеграции в практике преподавания биологии, химии, физики в школе, называют: «пересмотр содержания и направленности современного курса биологии, в котором усиливается внимание к химическим и физическим понятиям»; отмечают изучение единого курса «Естествознание!», столько же опрошенных выделяют разработку интегрированных уроков, спецкурсов интегрированного содержания отмечают.

Ответы на вопрос «Каковы пути реализации интеграции естественнонаучных дисциплин в учебном процессе?» распределились следующим образом: составление заданий

межпредметного содержания; использование на уроках учебников и учебных пособий по смежным предметам; домашние задания на повторение опорных знаний из других предметов предварительное изучение и анализ программ и учебников естественнонаучных дисциплин с целью координации учебного материала.

Результаты по вопросу «Какие формы организации учебных занятий по биологии Вы считаете возможными для осуществления интеграции?» представлены на рисунке.

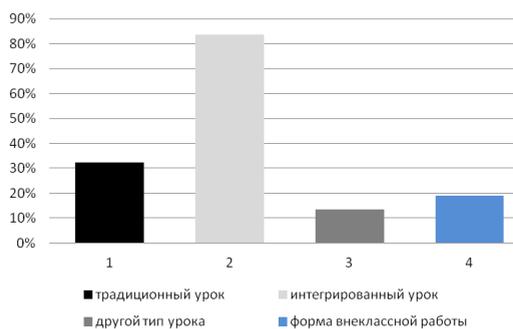


Рисунок. Возможные формы организации обучения для осуществления интеграции

Из способов осуществления интеграции на уроках биологии респонденты отмечают: в процессе формирования новых знаний с опорой на ранее полученные знания при изучении других предметов – 43,2%; использование умений и навыков учащихся, полученных ими при изучении других предметов, в процессе работы 48,6%; решение задач межпредметного содержания 43,2%; установление в процессе изложения материала связей между явлениями, изучаемыми разными учебными дисциплинами – 56,7%. 48,6% опрошенных приводят примеры разделов, которые можно изучать на основе интеграции.

Обобщенный результат анкетирования студентов показал, что объем теоретического учебного материала, предлагаемого студентам при изучении раздела, посвященного рассмотрению межпредметных связей биологии в процессе изучения курса «Теория и методика обучения биологии», а также – времени на его освоение недостаточны.

Результаты констатирующего эксперимента показывают, что и учителя и студенты

плохо знают суть интегративного подхода и не владеют интегративной компетентностью. Это делает актуальным включение в вузовскую методическую подготовку студентов-биологов теоретического материала, знакомящего их с содержанием и объемом понятия «интеграция», с особенностями процесса интеграции в области школьного естественнонаучного образования. Однако качественная методическая подготовка будущих учителей-биологов в педагогическом вузе должна предполагать не только формирование у них знаний, но и развитие на их основе умений практически реализовывать интеграцию естествознания в школе, а именно:

- выбирать уровень интеграции в соответствии с образовательным профилем школы или класса;
- координировать учебные программы по биологии;
- выявлять ключевые положения содержания (ведущие идеи) учебных тем интегрируемых дисциплин;
- отбирать необходимый и достаточный учебный материал с целью полного и глубокого изучения темы, требующей обращения к интеграции;
- планировать интегрированный урок, создавать его модель;
- проводить интегрированный урок, уметь его анализировать и корректировать;
- отслеживать результаты своей профессиональной деятельности, совершенствовать ее.

Решить данные задачи можно при условии использования в учебном процессе специальной методики реализации интеграции естественнонаучных дисциплин в школьном образовании. Воплощение данной методики возможно в рамках спецкурса «Интегративный подход к изучению естественнонаучных дисциплин в школе». Предлагаемый нами спецкурс относится к общепрофессиональным дисциплинам и находится в блоке «Теория и методика обучения биологии» в системе вузовской подготовки в НГПУ.

Интегративная компетенция будущего учителя-биолога формируется на протяжении всех лет обучения в вузе и на лекционных, семинарских и лабораторных занятиях по теории и методике обучения

биологии, и на спецкурсе, и на педагогической практике, и через систему научно-исследовательской работы студентов. Материалы проведенных элективных курсов, интегрированных уроков являются основой курсовых и дипломных работ студентов [5, с. 180]. Общие интеграционные процессы в образовании требуют, чтобы выпускники педагогического вуза умели интегрировать понятия, проектировать интегрированные предметы, разрабатывать и проводить уроки интегрированного содержания, вести интегрированный предмет «Естествознание», работать в интегрированных типах учебных заведений.

Библиографический список

1. *Безрукова В. С.* Системообразующие понятия в реализации педагогической интеграции. – Свердловск, 1988 – 221с.
2. *Беляева А. П.* Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – Санкт-Петербург, Институт ПТО РАО, 1996 – 226с.
3. *Гриценко Л. И.* Теория и практика обучения: интегративный подход. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240с.
4. *Макарова О. Б.* Методика обучения естественнонаучным дисциплинам (биология, экология, валеология, естествознание). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. – 92 с.
5. *Макарова О. Б., Иашивили М. В.* Формирование профессиональных компетентностей бакалавра естественнонаучного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 177–185.

Крамаренко Римма Александровна

Кандидат философских наук, доцент кафедры истории и политологии Новосибирского государственного технического университета, krrialex@mail.ru, Новосибирск

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИКИ (СОЦИОНИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения соционики в организации самостоятельной работы студентов. Предлагается использование педагогических технологий, таких как интерактивные деловые игры, информационно-исследовательские задания, проблемные задачи, ситуативный (кейс) анализ, метод проектов, исходя из особенностей информационного метаболизма каждого социотипа.

Ключевые слова: самостоятельная работа, соционика, тип информационного метаболизма.

Kramarenko Rimma Aleksandrovna

Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Department of History and Political Science at Novosibirsk State Technical University, krrialex@mail.ru, Novosibirsk

ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT WORK TAKING INTO ACCOUNT INDIVIDUAL PECULIARITIES OF THEIR PSYCHE (SOCIONIC APPROACH)

Abstract. In the article the scope of application of socionics in organizing students' independent work is considered. Employment of such pedagogical techniques as interactive simulation exercise, research task, problem solving, case analysis, project-based learning is suggested on the basis of the peculiarities of information metabolism of each sociotype.

Key words: independent work, socionics, type of information metabolism.

В условиях бифуркационного состояния человеческой цивилизации – возникновения информационного общества, когда происходит переход к качественно иному восприятию информации человеком, возникает социальный заказ общества по изменению системы образования. Ее приоритетом должно стать обучение, ориентированное на саморазвитие, самообразование и самореализацию личности будущего специалиста. У студентов в процессе профессиональной подготовки должны быть сформированы личностные качества, способствующие адаптации к постоянно меняющемуся социуму. Этим требованиям отвечает новая парадигма образования – компетентностная, с позиций которой результатом обучения является *готовность использовать полученные знания и умения в незнакомой ситуации*, актуализируется необходимость развития важнейшего каче-

ства будущего специалиста – способность к самостоятельной, учебной деятельности. Студент не получает готовых знаний в форме готовых ответов преподавателя, он сам должен стать творцом этих знаний: уметь сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность.

В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой. Преподаватель в данном случае из репетитора по теории предмета становится консультантом, наставником студентов.

Понятие «самостоятельная работа студентов» определяется в литературе по-разному. Если говорить о самостоятельной работе студентов *в широком смысле* – это совокупность всей самостоятельной деятельности студентов в учебной аудитории или вне её,

в контакте с преподавателем или в его отсутствии. Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента связан с самостоятельной работой.

В узком смысле – самостоятельная работа – деятельность студентов в процессе обучения и во внеаудиторное время, выполняемая по заданию преподавателя, под его руководством, но без его непосредственного участия [6].

Самостоятельная работа студентов в любом ее понимании представляет собой единство трех взаимосвязанных форм: 1) аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя; 2) внеаудиторная самостоятельная работа; 3) творческая, в том числе научно-исследовательская работа, она может быть организована только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Существует множество исследований по использованию дифференцированного подхода к обучению вообще и активизации самостоятельной работы в частности. Но они базируются на внешних по отношению к обучаемому условиях, без учета его индивидуальных психологических различий, проявляющихся в разных способностях к учебе.

В. В. Бобков отмечает невозможность технологической оценки степени обучаемости студента с позиций как традиционной так и практической психологии. «Традиционная психология говорит о влиянии на обучаемость силы / слабости нервной системы, темперамента различных акцентуаций и прочих индивидуальных психологических отличий, но нигде однозначно не сказано, человек, обладающий, скажем, сильной нервной системой, темпераментом флегматика, и, пусть, педантической акцентуацией личности соответствует такому-то коэффициенту обучаемости, и никто не возьмет на себя смелость делать подобные выводы на основании сборной солянки традиционной психологии» [2, с. 26]. Практическая психология ближе подошла к решению задачи выявления степени обучаемости человека посредством использования теста на определение IQ. Исходя из определяемого в ходе тестирования коэффициента развития интеллекта и возраста человека, казалось бы, можно делать определенные выводы об обу-

чаемости как способности человека к обучению, однако, любого человека можно натренировать для успешного прохождения этого теста. Следовательно, он не объективен.

Нельзя согласиться с исследователем в столь резком неприятии принципов психологии в анализе индивидуальных особенностей и способности личности к обучению, поскольку, пользуясь высказыванием классика, в этом случае вместе с мутной водой выплескивается из ванночки и ребенок. В то же время необходимо отметить, что психологические методы исследования следует дополнить другими методами, позволяющими выявить особенности информационной структуры личности и с позиций этой структуры организовать самостоятельную работу студента.

Такую возможность предоставляет теория информационного метаболизма (соционика). Ключевым понятием соционики является понятие информационного метаболизма, взятого А. Аугустинявичюте, у польского психиатра Кемпинского и приспособленного к типологическим представлениям К. Юнга [1]. К. Юнг выделил в структуре психики ее составляющие – психические функции: мышление, чувство, ощущение, интуицию. С точки зрения соционики, субъекты различаются особенностями информационного метаболизма – особенностями восприятия информации. Человек живёт в физическом мире, который в категориальном плане сводится к материи и энергии, существующих в пространстве и во времени. Психические функции представляют собой каналы, через которые мы получаем информацию о составляющих мироздания. Информационный поток, идущий от среды к субъекту, распадается на несколько аспектов по принципу дихотомии. Сенсорный аспект несет информацию о пространстве, интуитивный – о времени. В типологии К. Юнга эти аспекты определены как иррациональные. Логические и этические аспекты – рациональные, они указывают на положение объекта в системе координат, вводимой субъектом (логика) и энергетическую характеристику объекта (этика). Направленность активности субъекта – на объект, наружу, либо на субъект, внутрь, приводит к еще одной дихотомии – экстраверсия – интроверсия. Таким образом, выделяется четыре юнговских

дихотомии: рациональность – иррациональность, экстраверсия – интроверсия, сенсорика – интуиция, логика – этика, комбинация которых дает шестнадцать информационных аспектов.

На основе определенного типа информационного метаболизма (ТИМа) выделяется шестнадцать социотипов: интуитивно-логический экстраверт (ИЛЭ); сенсорно-этический интроверт (СЭИ); этико-сенсорный экстраверт (ЭСЭ); интуитивно-логический интроверт (ИЛИ); сенсорно-логический экстраверт (СЛЭ); логико-сенсорный интроверт (ЛСИ); интуитивно-этический интроверт (ИЭИ); этико-интуитивный экстраверт (ЭИЭ); сенсорно-этический экстраверт (СЭЭ); интуитивно-логический интроверт (ИЛИ); логико-интуитивный экстраверт (ЛИЭ); этико-сенсорный интроверт (ЭСИ); интуитивно-этический экстраверт (ИЭЭ); этико-интуитивный интроверт (ЭИИ); логико-сенсорный экстраверт (ЛСЭ); сенсорно-логический интроверт (СЛИ) [см. подроб.: 1,3, 5, 8].

Соционическая типология позволяет объяснить причину проявления определенных черт характера у индивида, принадлежащего к определенному ТИМу, его сильные и слабые стороны, особенности темперамента, степень стрессоустойчивости, формирование той или иной тенденции к мотивации.

Мотивация личности определяется в соционике установкой на вид деятельности, которая складывается из сочетания дихотомии логики и этики (функций принятия решений) и сенсорики и интуиции (функций сбора информации). Различаются четыре группы установки на вид деятельности. Социотипы с сенсорикой и логикой составляют группу управленцев (ЛСЭ, ЛСИ, СЛЭ, СЛИ); социотипы с сенсорикой и этикой – социалы (ЭСЭ, ЭСИ, СЭЭ, СЭИ); социотипы с этикой и интуицией – гуманитарии (ЭИЭ, ЭИИ, ИЭЭ, ИЭИ); сочетание интуиции и логики характерно для сайентистов (ЛИЭ, ЛИИ, ИЛЭ, ИЛИ) [3, с. 51-53].

В настоящее время для организации учебного процесса используются социально ориентированные технологии, моделирующие реальные профессиональные ситуации и создающие условия для принятия студентами самостоятельных решений в ходе «проживания» этих ситуаций: интерактивные

деловые игры, информационно-исследовательские задания, проблемные задачи, ситуативный (кейс) анализ, проектную и мультимедийные технологии.

Исходя из установки на вид деятельности, можно заключить, что эффективность указанных технологий в обучении будет определяться социотипом конкретного студента. Так, для управленцев и социалов, ориентированных на достижение практического результата, более подходящими будут деловые игры. Для гуманитариев и сайентистов – информационно-исследовательские задания.

Проектная технология подходит абсолютно для всех социотипов, но преподаватель при выдаче задания должен обратить внимание управленцев и социалов на детали, в то время как сайентисты и гуманитарии в этом не нуждаются.

Соционики выделяют четыре группы восприятия информации: аудиалы – рациональные интроверты (ЛСИ, ЛИИ, ЭИИ, ЭСИ); визуалы – иррациональные интуитивные (ИЛЭ, ИЛИ, ИЭЭ, ИЭИ); кинестетики – иррациональные сенсорики (ЭСЭ, ЭСИ, СЛЭ, СЛИ); речевики – рациональные экстраверты (ЭИЭ, ЭСЭ, ЛСЭ, ЛИЭ) [4, с. 61-63]. Для визуалов, воспринимающих информацию лучше всего через зрительный канал, эффективной оказывается мультимедийная технология. Речевики, приходящие к пониманию проблемы через ее обсуждение, лучше реализуют свои способности при использовании ситуативного анализа и проблемного метода обучения. Кинестетики, которые воспринимают информацию в действии, предпочитают деловые игры. Аудиалы лучше всего воспринимают информацию через слух, для них предпочтителен ситуативный (кейс) анализ, поскольку, будучи интровертами, они сосредотачиваются на деталях, не упуская ни одной, а как рациональные социотипы, они делают выводы последовательно и аргументировано.

Методы диагностики социотипа личности, в том числе и визуальные, разнообразны, они описаны в работах отечественных и зарубежных авторов. Используя соционический подход, можно грамотно организовать коммуникацию со студентами, ставя перед ними задачи, которые им понятны, посильны и интересны.

Библиографический список

1. *Аугустинавичюте А.* Соционика. Введение. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»; СПб.: Terra Fantastica, 1998. – 448 с.
2. *Бобков В. В.* Дифференцированный подход в обучении студентов программированию на основе оптимизации информационного взаимодействия субъектов образовательного процесса (на примере дисциплины «Структуры и алгоритмы обработки данных»): дис... канд. пед. наук. – Красноярск, 2005. – 233 с. – URL: <http://www.newdissertation.com/page/order/id/102309.html> (дата обращения 30.06.12)
3. *Гуленко В. В., Тыщенко В. П.* Юнг в школе. Соционика – межвозрастной педагогике: Учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. – 270 с.
4. *Ермак В. Д.* Классическая соционика. Системная концепция теории информационного метаболизма психики. – М.: ИГ «Черная белка», 2009. – 471 с.
5. *Крегер О., Тьюсон Дж.* Типы людей. – М.: Персей, 1995. – 544 с.
6. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
7. *Никонова М. А., Родина Е. Н.* Перспективы соционики в современном обществе // Человек – Общество – Культура: сб. науч. тр. – Вып. 4. – Саранск, Мордов. гос. пед. ин-т, 2012. – 120 с.
8. *Филатова Е. С.* Психология и соционика: вместе или врозь? – СПб.: Экслибрис-Норд, 2012. – 415 с.

Семина Екатерина Андреевна

Старший преподаватель кафедры геометрии, алгебры и методики их преподавания института математики, физики и информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, easemina@rambler.ru, Красноярск.

ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация: В статье описан диагностический инструментарий мониторинга по основным составляющим учебно-познавательной деятельности студентов -будущих учителей математики в условиях реализации ФГОС.

Ключевые слова: компетентностный подход, мониторинг, учебно-познавательная деятельность, рейтинговый контроль, портфолио.

Semina Ekaterina Andreevna

Senior lecturer of the Department of Geometry, Algebra and mathematical training technique of the institute of mathematics, physics and information science at the Krasnoyarsk State Pedagogical University n. a.V. Astafiev, easemina@rambler.ru, Krasnoyarsk.

ORGANIZATION OF MONITORING OF STUDENTS' EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY, FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL STANDARD

Abstract. This article is devoted to one of the approaches to the implementation of monitoring of students' educational-cognitive activity. This paper provides some diagnostic tools for monitoring of the basic components of students' educational-cognitive activity future teachers of mathematics in the implementation of Educational Standard.

Keywords: competence approach, monitoring, students' educational-cognitive activity, rating control, portfolio.

Педагогический мониторинг сравнительно недавно стал использоваться в образовательном процессе, вследствие чего наблюдается недостаточная разработанность вопроса его практического внедрения. Недостаток знаний о сущности мониторинга, особенностях его организации и проведения актуализирует интерес исследователей к его изучению.

Реализация ФГОС ВПО нового поколения предполагает модернизацию образовательного процесса не только в плане совершенствования образовательных технологий, но и обновления поэтапной системы диагностики, контроля и оценки всех компонентов качества, заданных стандартом, то есть системы мониторинга формирования компетенций. Чтобы «на выходе» у выпускника вуза были сформированы все необходимые компетенции, заданные стандартом, необхо-

димо отслеживать процесс их формирования на протяжении всего процесса обучения в вузе. А так как любая компетенция формируется в деятельности, необходимо мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов (УПДС).

Основываясь на структуре учебно-познавательной деятельности студентов – будущих учителей математики (УПДСМИнститута математики, физики и информатики КГПУ им. В. П. Астафьева), предложенной Л. В. Шкериной [5], мы предлагаем осуществлять мониторинг следующих видов деятельности: 1) математической; 2) учебной; 3) «квазипрофессиональной».

Процедура мониторинга содержит в своей структуре несколько этапов: организационно-подготовительный, аналитико-диагностический, оценочно-прогностический и коррекционный. Специфика проведения

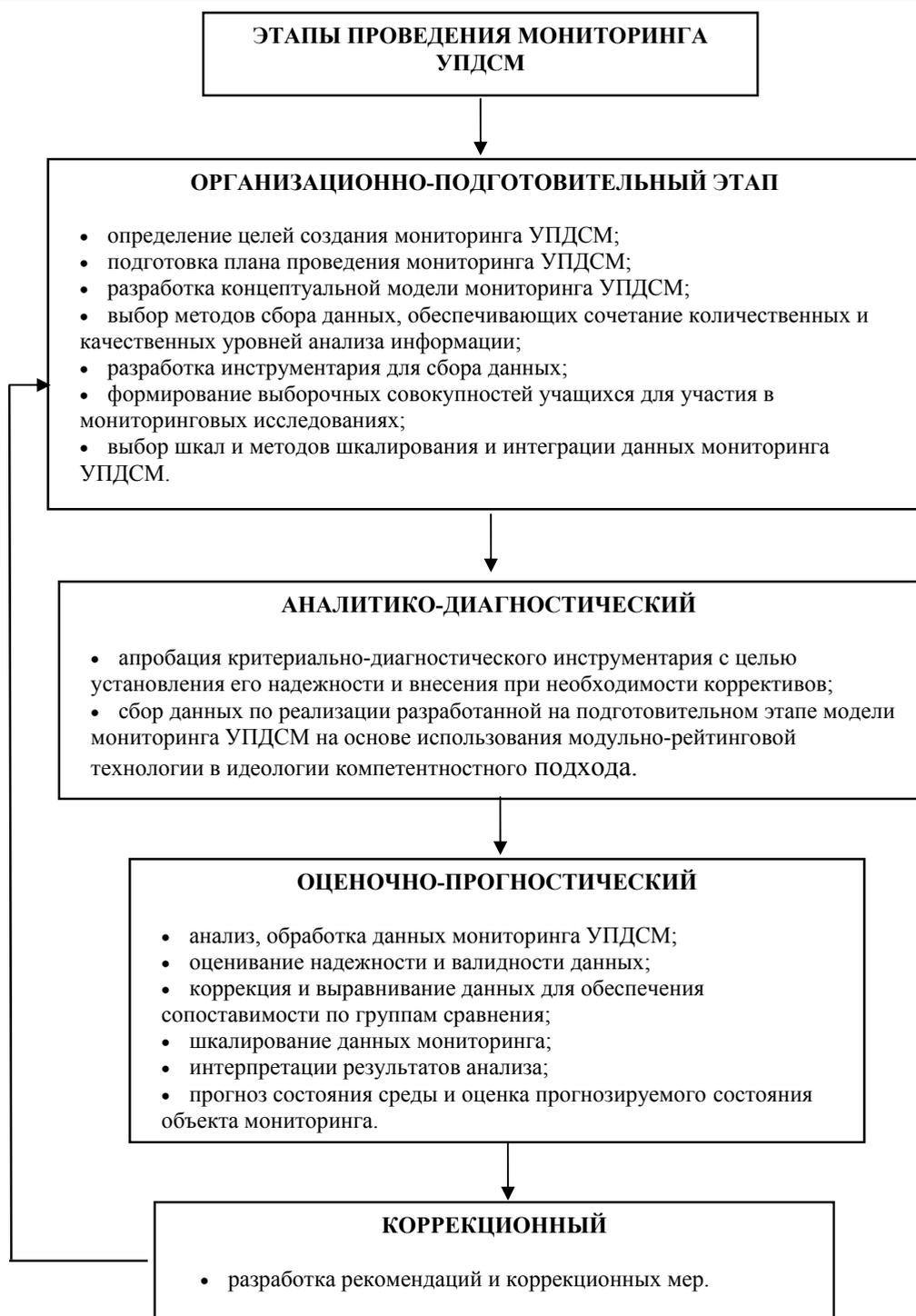


Рис. Этапы проведения мониторинга УПДСМ

каждого этапа отражена на рис.

В структуре мониторинга каждого вида деятельности мы выделяем следующие модули: 1) входной; 2) промежуточный;

3) итоговый. Опишем более подробно диагностический инструментарий мониторинга УПДСМ по каждому модулю.

Мониторинг математической деятель-

ности.

Математическая деятельность – деятельность в процессе математической подготовки в педагогическом вузе, направленная на усвоение математических знаний, умений, навыков, способов деятельности и формирование ценностного отношения к ним. Основным результатом (продукт) математической деятельности – усвоенные студентом знания о математических структурах, умения и навыки их преобразования, а также ценностное отношение к этой деятельности и ее результатам и определенные личностные качества [4, с. 45].

1. Входной модуль.

Для оценки уровня предметной подготовки студентов-первокурсников мы проводим входное тестирование по школьному курсу математики, результаты которого сопоставляем с результатами ЕГЭ. В последние годы отмечается достаточно низкий уровень математической подготовки выпускников школ. Особенно это относится к знаниям и умениям в области геометрии. Для решения этой проблемы нами был разработан и апробирован компенсационный курс по основным темам школьного курса планиметрии и стереометрии, ориентированный на ликвидацию пробелов в геометрической подготовке студентов-первокурсников.

2. Промежуточный модуль.

На наш взгляд, наиболее надежным средством контроля и оценки результатов дальнейшей математической деятельности студентов служит рейтинговая система оценивания. Вслед за Л. В. Шкериной и Е. Н. Юшипициной под рейтинговой системой контроля знаний мы будем понимать совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, реализованного в программном комплексе, обеспечивающем обработку информации как по количественным, так и по качественным показателям индивидуальной учебно-познавательной деятельности студентов, что позволяет присвоить каждому студенту персональный рейтинг в разрезе любой учебной дисциплины, любого вида занятий, а также обобщенно по ряду дисциплин [6].

Нами была осуществлена разработка рейтинговой системы оценивания на первом и втором курсе по дисциплине «Геометрия».

Оценивание результатов дальнейшего изучения рассматриваемой дисциплины осуществлялось в рамках рейтинговой системы непрерывно, на протяжении всего курса обучения. Отметим, что помимо фиксации учебных достижений студентов по предмету, мы предлагаем включать в рейтинг студента результаты его участия в проектах, мини-исследованиях по предмету, а также заданий проектно-исследовательского характера. Последнее актуально в связи с необходимостью осуществления мониторинга сформированных компетенций в условиях реализации ФГОС ВПО.

3. Итоговый модуль.

Итоговым модулем мониторинга математической деятельности студентов стал экзамен по курсу изучаемой дисциплины. Все результаты мониторинга математической деятельности составили основу «портфолио достижений» каждого студента. Отметим, что система портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, социальной, коммуникативной и других, – и является важным элементом компетентностного подхода к образованию. Поэтому, мы предлагаем включать в структуру портфолио не только результаты математической подготовки студентов, но и результаты его профессиональной деятельности и результаты овладения профессиональными и предметными компетенциями. По мере освоения учебных курсов портфолио пополняется достижениями студента в приобретении навыков и компетенций, необходимых для успешной деловой и академической карьеры.

Мониторинг учебной деятельности.

Под учебной деятельностью будем понимать деятельность, осуществляемую с целью усвоения умений выполнять определенные учебные действия. Можно выделить четыре взаимосвязанные группы действий, составляющих содержание учебной деятельности: 1) учебно-организационные умения и способы деятельности, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, анализ и регулирование собственной учебной деятельности; 2) учебно-информационные умения и способы деятельности, обеспечивающие поиск, переработку и использование информации для решения

учебных задач; 3) учебно-логические умения и способы деятельности, логически выстроенную структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач; 4) учебно-коммуникативные умения и способы деятельности, обеспечивающие организацию общения, сотрудничества и совместной деятельности с другими участниками образовательного процесса [4, с. 48]. Все перечисленные группы умений являются ключевой составляющей основных общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Среди последних основное значение мы отводим: компетенции учения, самоорганизации и самоуправления, информационной, коммуникативной и исследовательской компетенциям.

Таким образом, основной продукт реализации учебной деятельности – овладение на продвинутом уровне перечисленными выше компетенциями. Мы приходим к вопросу создания диагностических средств оценивания уровня сформированности у студентов данного набора компетенций.

1. Входной модуль.

Позволяющий диагностировать уровень сформированности общекультурных компетенций у студентов-первокурсников: – диагностика стартовых возможностей студентов. Он представляет собой систему специально разработанных анкет-мониторов, направленных на определение уровня сформированности некоторых умений – компонентов общекультурных компетенций студентов. Данная диагностика также включает в себя анализ психологических особенностей студентов с использованием опросников Р. Кеттелла (16-PF) [1] и А. А. Реана [2]. Данные опытно-экспериментальной апробации входного модуля мониторинга учебной деятельности опубликованы в статье [3]. Результаты, полученные в ходе данной диагностики, необходимо учитывать при проектировании основной образовательной программы подготовки учителя математики.

2. Промежуточный модуль.

С учетом данных входного модуля нами была разработана методика использования проектных заданий в процессе обучения геометрии студентов первого и второго курсов отделения математики и информатики КГПУ. На наш взгляд, метод проектов достаточно полно отвечает требованиям со-

временного образования, продиктованным новыми ФГОС. В процессе работы над проектными заданиями усваиваются не только новые знания, полученные в ходе самостоятельного добывания и освоения информации, но и способы действий, что является важным компонентом профессиональных компетенций. Кроме того, формируются или совершенствуются все умения, описанные выше, составляющие содержание учебной деятельности студентов. Результаты реализации методики проектных заданий позволили нам сделать вывод об эффективности ее использования в вузе. Происходит повышение мотивации студентов к овладению геометрическими знаниями через понимание актуальности данного предмета, его практической значимости в формировании предметно-профессиональных компетенций. Основным результатом использования данной методики – сформированные учебные умения, составляющие основу общекультурных компетенций, – оценивался по результатам наблюдения преподавателя, посредством анкетирования студентов, по листам самооценки и оценке сокурсников.

3. Итоговый модуль.

В итоговом модуле мониторинга учебной деятельности мы осуществляем вторичное анкетирование студентов на основании анкет-мониторов, разработанных для входного модуля. Эти результаты сопоставляем с результатами входной диагностики и составляем карту сформированности общекультурных и общепрофессиональных компетенций для каждого студента. Данная карта также включается в структуру «портфолио достижений» каждого студента.

Мониторинг «квазипрофессиональной» деятельности.

Под «квазипрофессиональной» деятельностью будем понимать деятельность студентов, в ходе которой реализуются связи изучаемых математических дисциплин с будущей профессиональной деятельностью учителя математики. Продуктом «квазипрофессиональной» деятельности являются профессионально ориентированные математические знания, умения, навыки и способы деятельности студента, ценностное отношение к ним и определенные личностные качества.

1. Входной модуль.

На входном этапе мы осуществляем ан-

кетирование студентов по специально разработанным нами анкетам, направленным на установление мотивов поступления в педагогический вуз и личного отношения к профессии учителя. Для выявления мотивов поступления в педагогический вуз было проведено анкетирование среди студентов-первокурсников отделения математики и информатики в 2010 г., по результатам которого выяснилось, около 47 % первокурсников поступили в педагогический вуз, потому что хотят получить профессию учителя математики. Однако достаточно много респондентов указали в качестве причины поступления: необходимость получения высшего образования (25 % опрошенных) или низкий вступительный конкурс (16 % опрошенных). В связи с достаточно низким уровнем мотивации поступления в педагогический вуз, на наш взгляд, необходимо осуществлять комплекс мероприятий, проводимых как в рамках учебной работы, так и во внеучебное время, направленных на формирование позитивного отношения студентов к профессии учителя. Так, например, на наш взгляд, целесообразно включение студентов младших курсов в будущую профессиональную деятельность посредством использования учебно-педагогических ситуаций.

2. Промежуточный модуль.

Формирование основ профессиональной направленности деятельности студентов мы осуществляем через систему профессионально-ориентированных задач (учебно-педагогических ситуаций). Под учебно-педагогической ситуацией будем понимать совокупность условий и обстоятельств решения педагогической и учебной задачи субъектами педагогической и учебной деятельности. Главная цель занятий по использованию педагогических ситуаций сводится не к поиску способа их решения, а к развитию умения творчески организовывать образовательный процесс. Использование таких ситуаций в процессе подготовки будущих учителей активизирует их мышление и подталкивает к творческому поиску. Решение педагогических ситуаций требует от студентов использования большего круга знаний в сравнении с ответом на конкретный вопрос. У них создается более предметное представление про содержание и характер тех учебно-воспитательных заданий, которые необ-

ходимо будет решать будущим учителям в условиях школы. Все это положительно влияет на развитие педагогических способностей будущего учителя, так как происходит переход от поверхностной оценки и традиционно известных способов к поиску личных творческих путей решения ситуаций.

На наш взгляд, моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности необходимо осуществлять уже на младших курсах. Опыт применения учебно-педагогических ситуаций на практических занятиях по геометрии показал, что посредством их решения осуществляется связь вузовского курса геометрии со школьным и начальная связь студентов с будущей профессиональной деятельностью, тем самым закладываются основы многих профессиональных компетенций будущего учителя.

Результаты работы студентов над учебно-педагогическими ситуациями, и, как следствие, оценка уровня сформированности профессиональных компетенций, составляют основу промежуточного модуля мониторинга квазипрофессиональной деятельности.

3. Итоговый модуль.

Итоговым модулем мониторинга служит результат анализа студентами учебно-педагогических ситуаций на государственном экзамене.

В настоящее время нами осуществляется опытно-экспериментальная работа по реализации разработанной системы мониторинга УПДСМ, основные положения которой были описаны выше. Промежуточные итоги реализации этой системы позволили нам сделать вывод об эффективности ее внедрения в образовательный процесс, а также начать разработку методических рекомендаций по организации мониторинга учебно-познавательной деятельности студентов в педагогическом вузе в условиях реализации ФГОС ВПО третьего поколения.

Библиографический список

1. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Реан А. А. Психология изучения личности. – СПб.: Изд-во Прайм-Еврознак, 2006. – 288 с.
3. Семина Е. А. Диагностика стартовых возможностей студентов как входной этап мониторинга учебно-познавательной деятельности //

Вестник КГПУ. – 2011. – № 2. – С. 4–14.

3. *Шапкина М. Б.* Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода: монография. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. – 240 с.

4. *Шкерина Л. В.* Теоретические основы технологий учебно-познавательной деятельности

будущего учителя математики в процессе математической подготовки в педвузе: монография. – Красноярск: РИО КГПУ, 1999. – 356 с.

5. *Шкерина Л. В.* Факультетская система рейтингового контроля качества подготовки студентов: учебно-методическое пособие. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. – 156 с.

Васильева Марина Рашидовна

Кандидат философских наук, доцент кафедры социально-массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета, smk@fgo.nstu.ru, Новосибирск

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ПРАГМАТИЧЕСКИЕ КОММУНИКАЦИИ: КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

Аннотация. Рассмотрена концепция учебного пособия по межкультурной коммуникации практической направленности. Утверждается необходимость возможности практического применения достаточно абстрактных (общетеоретических) знаний в рамках ситуации конкретного коммуникативного события. Основной целью учебного пособия заявлено научение использованию полученных знаний для понимания, анализа той или иной ситуации межкультурной коммуникации как основы её выстраивания и коррекции самими участниками или посредником (специалистом по межкультурным коммуникациям).

Ключевые слова: межкультурные коммуникации, прагматические коммуникации, учебное пособие, учебник.

Marina Rashidovna Vasilyeva

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of Department of Social and Mass Communication at the Novosibirsk State Technical University, smk@fgo.nstu.ru, Novosibirsk

PRAGMATIC INTERCULTURAL COMMUNICATIONS: CONCEPT STUDY GUIDES.

Abstract. In this article the concept of a training manual on intercultural communication. The author argues the need for the practical application of abstract general theoretical knowledge in a particular communicative event. The main purpose of the manual is learning to use the knowledge to understand and analyze the situation of intercultural communication.

Keywords: pragmatic communications, intercultural communications, cross-cultural communications, study guides, teaching aids, textbook

Межкультурная коммуникация – это название и вида коммуникативной деятельности и учебной дисциплины в целом ряде социально-гуманитарных специальностей и направлений высшего профессионального образования. Как учебная дисциплина она содержит понятийное описание собственного объекта (самого феномена межкультурной коммуникации) и учебную (педагогическую) цель в отношении этого описания.

Анализ содержания ряда популярных учебников и учебных пособий по предмету «Межкультурная коммуникация» [1-7] обнаруживает теоретическое (концептуальное) описание межкультурной коммуникации и некоторую «практическую часть», которая носит или педагогический характер [1] или выглядят как набор примеров и демонстраций реальных случаев межкультурной

коммуникации (кейсы) [7]. Так, описание объекта с точки зрения его содержания, в основном отличается следующими особенностями: используются понятия из разных предметных областей (научных дисциплин); в качестве ядра содержания выступают теоретические положения из классических работ по межкультурной коммуникации (Э. Холл, Г. Ховстедте, М. Баннет, Ф. Клакхон, и др.) [8; 1-6]; в зависимости от профессиональной специализации авторов, делаются те или иные дисциплинарные акценты, например, лингвистический [2], корпоративно-культурный [6], синергетический [4] и др.; ведущими тематическими блоками являются «культурный» и «коммуникационный», которые представлены весьма фрагментарно. В целом в учебных пособиях демонстрируется мультидисциплинарность не переходящая в междисциплинарность.

Проведенный анализ позволяет увидеть не только некоторую неполноту тематического подбора учебного материала, но и его недостаточность для обоснования и предложения способов применения знаний по межкультурной коммуникации для решения сугубо практических задач при её осуществлении.

По нашему мнению, учебное пособие по межкультурной коммуникации должно иметь практическую направленность, но не на уровне советов, рекомендаций и указаний, как поступать и общаться в случаях бесконечного разнообразия вариантов коммуникации, а как возможность практического (в рамках ситуации конкретного коммуникативного события) применения достаточно абстрактных (общетеоретических) знаний. Основной целью учебного пособия тогда может стать научение использования полученных знаний для понимания, анализа той или иной ситуации межкультурной коммуникации как основы её выстраивания и коррекции самими участниками или посредником (специалистом по межкультурным коммуникациям). Иными словами, в очередной раз хотелось бы попытаться связать «теорию» межкультурной коммуникации с её «практикой» через ряд переходных операций. Такая задача, с одной стороны, требует привлечения точной и обширной теории из различных дисциплин, а с другой – возможность применения этих знаний непосредственно для понимания (диагностики) практической ситуации межкультурной коммуникации. Именно особенности этого перехода могут стать главным содержанием нового учебного пособия по межкультурной коммуникации. В случае конкретной коммуникативной ситуации (кейса) главным недостающим звеном этого перехода является именно её непосредственный анализ (эмпирическое изучение).

Эмпирическое исследование реальной коммуникативной ситуации должно опираться на ряд предметных (дисциплинарных) блоков. В первую очередь это 1) теория коммуникации и 2) теории и концепции культуры (культурология), как рамочные, задающие понятийный каркас, и ряд других дисциплин, раскрывающих межкультурную коммуникацию уже в этих рамках. Далее, все указанные дисциплины (научные на-

правления) нуждаются в отборе теорий и концепций, пригодных для заявленного анализа конкретных коммуникативных кейсов, а также последующей операционализации их главных понятий (для возможности применения).

Первый рамочный аспект анализа требует привлечения основных теоретических работ и понятий теории коммуникации, которые часто в учебной литературе по межкультурной коммуникации представлены классическими моделями коммуникационного процесса Г. Лассуэла, К. Шенона, У. Уивера, и пр., которые трудноприменимы для описания культурного содержания коммуникации [7]. Кроме того, нужны логические основания для конкретного описания ситуации межкультурной коммуникации, позволяющие отделить её от других форм и видов, задав тем самым ограниченный спектр характеристик данной коммуникации.

Коммуникативный аспект анализа должен выявить: тип коммуникации, прежде всего по характеру участвующих в ней субъектов (межличностная, массовая, представительная), структуру коммуникации, её субъектов (статусы), цели (деятельностные, коммуникативные), медийную цепь (всех посредников коммуникации). Этот аспект анализа представляется нам очень важным, т. к., позволяет выделить из огромного разнообразия межкультурных коммуникаций те, которые могут быть оценены как успешные или неуспешные, эффективные или нет, т. е., позволяют реально оценивать их с точки зрения достигнутого результата, который в свою очередь зависит от поставленной цели коммуникации. По большому счету только такой вид межкультурной коммуникации может быть рационально осмыслен от начала до конца и имеет в самом себе потребность в анализе собственного процесса и результата. Представляется уместным применить к межкультурной коммуникации такого вида термин Ситникова А. П. и Гундарина М. В. «прагматические коммуникации», под которыми понимаются «... процессы направленной передачи информации, жестко ориентированные на получение адекватного эффекта», когда для коммуникатора важно изменить сознание и поведение реципиента в нужном направлении [9, с. 14]. Именно коммуникации такого рода предлагается

рассматривать в данной концепции учебного пособия как основной вид межкультурных коммуникаций, доступный специальному анализу для осуществления рационального проведения, коррекции и оценки результатов этой коммуникации.

Результаты коммуникативного аспекта анализа необходимо дополнить также *социологическим аспектом*, в котором должны быть выявлены: тип практики, время (эпоха – исторический период – год – время года – время дня); место (физическое и социальное пространство); сфера (приватная/ институциональная – какой институт); степень укорененности в культуре и степень культурной универсальности; ситуация данной практики (присутствие всех/не всех её элементов). Все описанные параметры анализа опираются на социологическое понятие *практики* [3], которое уточняет и конкретизирует в данном случае институциональный анализ, т. к. каждый социальный институт содержит различные социально укорененные практики (например, в рамках института семьи осуществляются практики семейных обедов, совместного досуга, деторождения, и т. п.) и на понятие *дискурса* в широком смысле (Ван Дейк). Этот расширенный анализ полностью конкретизирует ситуацию межкультурной коммуникации таким образом, что становятся очевидными необходимые и ожидаемые условия её протекания, нарушение которых влечет осложнения коммуникации. Здесь важны представления об этих условиях как у одной, так и у другой стороны коммуникации, поскольку существующее различие порождает возможность затруднения процесса.

Второй рамочный аспект анализа должен проходить в поле *культурологического направления*, а материалы, по нашему мнению, отбираться с точки зрения такого понимания межкультурной коммуникации, которое подразумевает признание реального обмена коммуницирующими сторонами «содержанием» культур, взаимного их «предъявления». Отсюда следует необходимость опираться на такие определения культуры, которые подразумевают понятийное описание как раз содержания культур (национальных и этнических, в первую очередь, хотя подобным образом могут быть описаны и более конкретные виды субкультур) в основном через

перечисление таких универсальных элементов как нормы, ценности, менталитет, мировоззрение, нравы, обычаи, традиции, ритуалы, язык, и т. п. Моменты коммуникации, описанные через эти понятия выводят нас на понимание фундаментальных культурных различий или сходств, как неотчуждаемых и практически непреодолимых препятствий и возможностей в межкультурной коммуникации. Напомню, что нужно попытаться обнаружить в качестве причин неуспеха коммуникации именно межкультурные различия, на которые указывают те или иные элементы культур, влияющие на процесс коммуникации. Нужно уметь их отделять от других причин, которыми могут быть, например, социальные – несовпадение типов практик, психологические – непонимание, непринятие, отклонение ввиду неправильно выбранных медиумов (неверный дискурс и пр.). Конечно, требуется некоторая операционализация, которая может фиксироваться рядом *маркеров*: например, на ценности и нормы может указывать иррациональная эмоциональная реакция коммуникантов (положительная или отрицательная).

Далее, в универсальном содержании культур можно выделить те их элементы, которые непосредственно даны восприятию в акте коммуникации, например, артефакты (как материально воплощенное культурное наследие), нормы (как наблюдаемое поведение), некоторые простые традиции и обычаи. Это *эксплицитные элементы культуры*, они могут быть опознаны и признаны как культурные феномены без больших сложностей (одежда, манера поведения, способ общения и пр.). Однако, поскольку основа культуры лежит в области неявных (неявленных) составляющих её содержания, назовем их *имплицитными элементами культуры* – это картина мира (в том числе и профессиональная [10]), мировоззрение, ценности, менталитет, идеалы и т. п., они, как правило, не даны в межкультурной коммуникации в восприятии её участников, но могут служить причиной трудностей в её осуществлении, а значит, требует адекватных способов обнаружения. (Такой элемент культуры как язык занимает особое положение, т. к. связывает эксплицитные и имплицитные формы культуры).

Итак, если исходить из эксплицитных и имплицитных форм представления культур

в коммуникации, то для описания и анализа конкретных ситуаций межкультурных коммуникаций необходимы понятийные инструменты, позволяющие учитывать все эти варианты. Для концептуализации и обнаружения имплицитных ментальных форм культурной коммуникации необходим анализ *ментальных репрезентаций* как особый уровень анализа межкультурной коммуникации. Для выделения ментальных форм предлагается использовать понятия «фрейм» (М. Минский, И. Гофман) или понятие «концепт» (когнитивная лингвистика), которые коррелируют с рядом когнитивных дисциплин и философской феноменологией (Э. Гуссерль, А. Шюц), что дает перспективу дальнейшего поиска теоретических средств для анализа уровня ментальных репрезентаций в рамках межкультурной коммуникации. Разница в именовании, структуре фреймов и концептов объектов коммуникации, их несовпадение позволяет находить причину успешной или неудачной коммуникации именно на этом уровне, а значит принимать меры по её устранению.

Уровень ментальных репрезентаций, в свою очередь, может быть дополнен (вполне оправдано) *семиотическим аспектом* анализа, где выявляются такие семиотические формы как референт, денотат, сигнификат и знаки им соответствующие; вербальные/невербальные, типы знаков (по Ч. Пирсу), гаптические/окулесические/кинесические/аускультационные/гастические/ольфактические/проксемические знаки. Данный аспект расширяет представление о ментальных репрезентациях, выводя их в плоскость значения, смыслов и знаков. Происходит взаимная проверка выводов, сравнение семиотического поля всех участников межкультурной коммуникации, существенные несовпадения которых указывают на причины неудачной коммуникации именно на уровне имплицитного культурного содержания. Важным моментом здесь выступает фиксация общих референтов для всех участников коммуникации, совпадающих с темами (фреймами, концептами).

Следующий способ анализа прямо вытекает из ментального и семиотического – это *лингвистический аспект*, в рамках которого происходит экспликация ментальных и семиотических презентаций содержания

культуры средствами языка. Здесь обнаруживаются лексические формы (коннотации, модальности, эвфемизмы – дисфемизмы, метафоры) и языковые формы (фразеологизмы, клише, штампы), которые напрямую отражают уникальные культурные смыслы, а также типы речевого акта, типы речи, стиль речи, тип языка, тип дискурса, коррелирующие с социальным и коммуникативным измерениями происходящей коммуникации. Лингвистический анализ дополняется экстра – и паралингвистическим, что позволяет иногда увидеть уникальные культурные произвольные смещения значений и смыслов, переход от одного варианта практики к другому без изменения языковых форм, что латентно может сильно влиять на перспективы протекания межкультурной коммуникации.

Таким образом, представленная в данной статье концепция изучения межкультурной коммуникации основана на специальном отборе теоретических средств, применяемых для её анализа, который в этом случае может быть проведен по определенному внутренне логически обоснованному алгоритму и выглядеть как план анализа ситуации межкультурной коммуникации. Согласно этому плану студенты коммуникативных специальностей смогут анализировать различные завершённые или текущие события межкультурной коммуникации как участники и как эксперты, выясняя, прежде всего, достигнуты ли цели коммуникации и в чем культурные причины достижения/не достижения этих целей. Результаты разных аспектов анализа оформляются в таблицы (по числу аспектов) и по каждой делается короткое заключение: в чем у участников наблюдается несовпадение и предположение (гипотеза) о том, может ли это несовпадение оказать влияние на эффективность коммуникации (= достижение целей) и какие элементы культур могут этому помешать. В конце работы нужно посмотреть на все таблицы и подтвердить или опровергнуть все гипотезы (сделать вывод о достигнутых целях и причинах их не/достижения) исходя из всех результатов проведенного анализа.

Библиографический список

1. Белая Е. Н. Теория и практика межкультурной коммуникации : учебное пособие. – М.: Фо-

рум, 2011. – 208 с.

2. Богомолова Н. М., Николаева Ю. В. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен. – СПб, СГПУ, 2009. – 416 с.

3. Волков В. В., Хархордин О. В. Теория практик. – СПб.: Санкт-Петербургский Европейский университет, 2008. – 298с.

4. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 224 с.

5. Паришкова Г. Б. Профессиональная картина мира как цель современного высшего образования (на примере образования в области связей с общественностью и рекламы) // Философия образования. – 2010. – № 3 (32). – С. 115-120.

6. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. – М.: Логос, 2006. – 224 с.

7. Саблина С. Г. Коммуникация и общественные связи: западные теории, методология, практика. – Новосибирск, Вариант, 2009. – 204 с.

8. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация. – М, Инфра-М, 2011. – 288 с.

9. Ситников А. П., Гундарин М. В. Победа без победителей: Очерки теории прагматических коммуникаций. – М.: Консалтинговая группа «ИМИДЖ– Контакт», 2003. – 256с.

10. Тен Ю. П. Культурология и межкультурная коммуникация. – М.: Феникс, 2007. – 336 с.

Захарова Александра Владимировна

Старший преподаватель кафедры социально-массовых коммуникаций Новосибирского Государственного Технического Университета, sah31zah@mail.ru, Новосибирск

Захарова Мария Владимировна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Сибирской Государственной Геодезической Академии, mitraye@yandex.ru, Новосибирск

ЭКЗАМЕН КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Статья рассматривает экзамен как одну из составляющих педагогической коммуникации. Описываются типы устного экзамена. Приводятся модели педагогической коммуникации, и раскрываются возможности их применения при проведении устного экзамена.

Ключевые слова: педагогическая коммуникация, модели коммуникации

Zakharova Alexandra Vladimirovna

Senior lecturer of the Department of social and mass communications of the Novosibirsk State Technical University, sah31zah@mail.ru, Novosibirsk

Zakharova Maria Vladimirovna

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of the Siberian State Academy of Geodesy, mitraye@yandex.ru, Novosibirsk

EXAMINATION AS A FORM OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Abstract. The article considers examination as one of components of pedagogical communication. The authors describe types of oral examination, provide and analyze models of pedagogical communication and possibilities of their application reveal at carrying out oral examination.

Key words: pedagogical communication, communicative models

Личность педагога, его профессиональная компетентность играют важную роль в педагогическом процессе профессионального обучения. Преобразования, происходящие сейчас в системе вузовского образования, не замедлили сказаться на субъектах педагогического процесса: и на студенте, и на педагоге, но они слабо затронули процесс их коммуникации. Традиционно в образовательном процессе идет ориентация на педагога, обладающего определенными коммуникативными свойствами и владеющего средствами педагогической коммуникации. Коммуникативный профессионализм преподавателя определяет качество получаемой студентом информации, и как следствие этого – успешность овладения профессиональными компетентностями и способностью их применения на практике.

В отечественной литературе педагогическая коммуникация рассматривается как специфическая форма общения, «подчиня-

ющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты» [3, с. 267], компонентами которой выделяют преподавателя, содержательную учебную информацию, учащегося (учащихся)» [2, с. 18].

В американской педагогической традиции основными целями педагогической коммуникации традиционно называют [4, р. 38-42]:

1. инициирование и поддержку эффективной системы связей и методов для создания необходимой атмосферы для получения и освоения знаний;

2. разработку навыков общения преподавателя и студентов, облегчающих управление образовательным процессом, которые и в дальнейшем позволяют студентам применять их в построении системы взаимоотно-

шений с окружающим миром;

3. общее понимание преподавателя и студента, которое достигается за счет «максимального обмена» информацией;

4. разработку эффективных коммуникационных стратегий для преодоления проблем в усвоении знаний студентами, а также развития профессиональных компетентностей.

Необходимо отметить, что для построения педагогической коммуникации важно применение эффективной системы контроля. Проведение контроля в качестве одного из обязательных учебных действий выполняется в основном не только как проверка качества усвоения информации по конечному результату учебной деятельности, но и как выполняемое самим учащимся действие активного прослеживания правильности своих аналитических операций и коммуникативных навыков. Контроль направлен как на деятельность студента, так и на контроль взаимодействия студентов и преподавателей.

Механизм контроля в учебном процессе играет значительную роль и в познавательной деятельности учащихся. Система проверки их знаний и умений является органической частью учебного процесса, и ее функции выходят далеко за пределы собственно контроля. Наряду с контролирующей, контроль выполняет обучающую, диагностическую, воспитывающую, развивающую, прогностическую и ориентирующую функции [1, с. 44].

Преподавание, как и контроль, наиболее эффективно осуществляется через межличностное общение между преподавателями и студентами, – это, в первую очередь, проведение устных форм зачетов и экзаменов. Контекст, в котором происходит общение на итоговом контроле, и отношения между преподавателями и студентами достаточно часто четко не определены. Скорее, они строятся педагогом и студентом, как переговоры, при которых индивидуумы действуют и реагируют на вербальное и невербальное поведение друг друга. Проведение устного экзамена является важной составляющей педагогической коммуникации, во время которой устанавливается или фиксируется не только степень усвоения информации студентом по дисциплине, но и способности

его к различным видам аналитической деятельности, а также к умению действовать в критические и стрессовые ситуации, что является одной из общих компетентностей студента.

Эффективное обучение студента во многом зависит от построения системы коммуникаций преподавателя со студентом, управления процессом обучения во всех его формах и ситуациях. В свою очередь, управление процессом обучения (планирования, организации, контроля и мотивации) зависит от управления педагогическими коммуникациями.

Выбор формы итогового контроля является важной составляющей в построении эффективной педагогической коммуникации. Стратегия общения «лицом к лицу» является самой распространенной формой общения (в педагогике – проведение устного экзамена). Такое общение обеспечивает немедленную обратную связь через вербальные и визуальные подсказки, и поэтому является самой эффективной формой коммуникации для обеих сторон. Понимание материала, как правило, лучше, когда информация излагается в письменной форме, в то время как изменение мнений и убеждений, проявление профессиональных компетентностей происходят через прямое взаимодействие [5, p. 103-105].

В зависимости от цели, которую преследует преподаватель, а также от его профессиональной компетентности, можно выделить три формы проведения экзамена [9, p. 29-37], имеющие различные цели и последствия:

Первая форма называется проактивной коммуникацией. Термин проактивность широко используется в построении маркетинговых коммуникаций. Этот вид связи является закрытой и прямой формой, и в основном используется отечественными преподавателями. Его цель состоит в упорядочении и фиксации. Эта форма общения используется при производстве инструкций и структурировании задач.

Вторая форма – оборонительная коммуникация, которая применяется когда преподаватель, а не редко и студент, чувствует себя под угрозой. Такая форма общения на итоговом контроле не является ни конструктивной, ни эффективной. В результате про-

исходит разрыв связей и отношений, что приводит к латентному конфликту, и как следствие неспособности студента сдать, а преподавателя принять экзамен из-за возможной постепенной эскалации конфликта в открытый.

Третья форма – интерактивное общение. Этот тип достаточно редко встречается в современной системе отечественного вузовского образования, в первую очередь из-за нежелания педагога тратить свое «свободное» время на построение данной формы коммуникации на экзамене. Интерактивное общение как форма педагогической коммуникации на экзамене является открытой формой взаимодействия и используется для изучения ситуации, фиксации эмоционального состояния студента, а также ведения педагогического общения для максимально полного выявления и раскрытия у студента не только количества усвоенного материала или умения его запомнить и воспроизвести, но и для определения качественных изменений в личности студента, развитии общих и профессиональных компетенций. При таком общении каждое новое сообщение связано с предыдущими, и с их отношением к предшествующим сообщениям или событиям. Интерактивное общение характеризуется использованием юмора, которое является важной составляющей успешных преподавателей.

Хотя каждая из этих форм проведения устной формы контроля (как экзамена, так и зачета) имеет место в системе профессионального обучения, открытая интерактивная форма, вероятно, является наиболее эффективной в построении успешного образовательного процесса студентов, в укреплении позитивного настроения на освоение профессией, а также создании профессиональных отношений между преподавателем и обучающимися. Интерактивное общение основано на доверии и уважении и играет важную роль в достижении целей как каждого студента в отдельности, так и системы вузовского образования в целом.

Американские исследования показали, что в шестидесяти или более процентов случаев преподаватели несут ответственность за способность студента не только и даже не столько усвоить информацию по дисциплине, а за способность быть конкуренто-

способным на рынке труда [8, р. 59], так как в процессе педагогической коммуникации в целом (и на устном экзамене в особенности) закладываются коммуникативные способности студента, его стрессоустойчивость, и как следствие, возможны трансформации психологической сферы личности как в лучшую, так и в худшую стороны.

В зависимости от применения моделей педагогической коммуникации роль устного экзамена может рассматриваться по-разному. Остановимся на некоторых моделях подробнее, и выделим их основные идеи.

Модель педагогической коммуникации Рудольфа Драйкурса [6]

Основной идеей модели является постулат о том, что каждый студент стремится к удовлетворению базовой потребности в признании, и разочарование в попытках его получить, приводит к отторжению. Это может выражаться в неприятии либо предмета и преподавателя, либо вуза, либо всей системы обучения.

Ключевые идеи.

Экзамен не является наказанием. Он учит студентов накладывать ограничения на самих себя.

«Демократический стиль» преподавателей служит руководством к освоению навыков равноправного общения и становлению «актуализированной» личности. Преподаватели в ходе проведения экзамена позволяют студентам иметь право голоса при установлении правил и следствий (например, при необходимости доказывать и аргументировать свою позицию).

Все студенты желают ощутить «принадлежность», через фиксацию статуса и признания. Экзамен дает возможность зафиксировать статусную принадлежность, а также быть «признанным» в процессе устного ответа на экзамене.

Проступок связан с четырьмя «ошибочными целями»: поиски внимания, обретение власти, месть и отображение неадекватности. Цель студента в каждом случае, выявить определенные реакции преподавателя. В ходе проведения экзамена студенты проявляют те или иные реакции и профессионализм преподавателя заключается в том, чтобы суметь трансформировать его личностные проблемы и суметь простроить у

каждого приемлемые модели поведения.

Преподаватели должны поощрять усилия студента, хваля работу, его ответы, а не личность и характер. При проведении экзамена необходимо помнить, что не только студенты его сдают, но и каждый преподаватель проверяется на профессиональную пригодность, т. к. он имеет возможность нарушить самооценку студента.

По мнению Драйкурса, наиболее эффективной является работа того преподавателя, придерживающегося «демократических принципов», которые сводятся к следующим пунктам:

1. Установление порядка.
2. Установление четких сроков и лимитов.
3. Использование твердости и доброты. Твердость преподавателей показывает, что они уважают себя. Доброта показывает их уважение к другим.
4. Привлечение студента в установление и поддержание правил.
5. Лидерство преподавателя.
6. Приглашение к сотрудничеству и устранение разрушительной конкуренции.

7. Содействие в приобретении чувства принадлежности в группе.

8. Поощрение «атмосферы свободы», под которой подразумевается предоставление возможности исследовать, открывать новые знания, а также выбирать приемлемое поведение через понимание ответственности и последствий, связанных с ним.

Таким образом, мы видим, что распространенное в отечественном педагогическом сообществе понимание демократического стиля общения несколько отличается от приведенного понимания. Стиль общения является четко и детально разработанным. При этом поощрение свободы невозможно без установления жестких правил, в формировании которых участвуют сами обучающиеся. Важным является сформировать принадлежность каждого индивида к демократическому сообществу, а затем поддержание правил коммуникации будет происходить автоматически.

Модель педагогической коммуникации Хайнса Джинотта [7].

Эта модель также называется моделью сотрудничества через коммуникацию. Выделим ключевые идеи модели :

Наиболее важным компонентом в пре-

подавании учебной дисциплины является самодисциплина педагога.

Вторым важнейшим компонентом является применение «нормального общения» как способа исправления «неправильного» студента: применение «безопасных» речевых конструкций, которые касаются ситуации, а не характера студентов.

Отношения преподаватель-студент выстраиваются гармонично, используя конгруэнтную коммуникацию. Преподаватель стремится понять и считается с чувствами учащихся о текущей ситуации и самих себе.

Преподаватели должны моделировать поведение, которое они надеются увидеть в своих студентах.

Приглашение студентов к сотрудничеству значительно предпочтительнее выполнения требований или приказов, принуждения к сотрудничеству.

Лучшие преподаватели помогают студентам строить свою самооценку и доверять своим собственному опыту.

Преподаватели должны выражать недовольство, раздражение, даже злость, но в безопасной для студентов форме.

Применение и приклеивание ярлыков к студентам блокирует способности студентов, дезактивирует их, студенты стараются вести себя в соответствии с ярлыком.

Преподаватель является решающим, мощным элементом в построении позитивной самооценки студента, а также в усвоении знаний и приобретении профессиональных компетентностей. Преподаватели имеют возможность повысить или принизить человеческое достоинство студентов. Эффективность их деятельности зависит от способности к созданию продуктивного образовательного климата. Обучаемые, которые находятся в постоянном эмоциональных потрясения не могут учиться.

В ходе проведения экзамена, в рамках применения данной модели необходимо помнить, что для снижения напряженности должны использоваться «конгруэнтности связи»: гармоничный и правильно подобранный способ говорить, в котором сообщения, направленные на студентов, соответствуют их чувствам о ситуации и самих себя, т. к. одной из важных профессиональных компетентностей педагога можно назвать способность моделировать свое поведение в зависимости

от ситуации, тем самым обучая студента различным моделям поведения во время экзамена, что приводит к освоению учениками различных моделей поведения.

Под «конгруентами связи» Джинотт понимает речевые техники, среди которых можно выделить положительные/необходимые к применению конструкции: 1) отображение ситуации, а не характер студента; 2) выражение гнева надлежащим образом; 3) приглашение к сотрудничеству; 4) принятие и признание чувств студента; 5) избегание маркировки студентов; 6) избегание похвалы; 7) краткость в наставлениях и обучениях студентов.

По нашему мнению итоговый контроль (зачет или экзамен) желательно проводить в устной форме, так как именно она позволяет максимально выявить не только усвоение студентами знаний, умений и навыков, но и аналитические и коммуникативные компетенции. При этом проверка сформированных профессиональных компетенций может происходить в форме выполнения письменных заданий, которые потом предъявляются студентом устно при ответе преподавателю. Для увеличения эффективности итогов экзамена желательно проводить его в формате «интерактивного общения», так как именно такой формат экзамена дает возможность

раскрыться студенту, как в интеллектуальном, так и в личностном плане. В ходе экзамена возможно применение различных моделей педагогической коммуникации, подходящих конкретному преподавателю, студентам и ситуации, что также повысит эффективность экзамена как одного из способов не только контроля, но и обучения.

Библиографический список

1. *Котова И. Б., Шиянов Е. Н.* Педагогическое взаимодействие. – Ростов-на-Дону, – 1997. – 436с.
2. *Орлов В. И.* Знания, умения, навыки и обучение. – М.: Б. и. 1995. – 284 с.
3. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
4. *Charles C. M.* Building classroom discipline: from models to practice. – New York: Longmans Inc, 1999. – 342 p.
5. *Dreikurs R.* Psychology in the classroom, (2nd edition). – New York: Harper and Row, 1998. – 287 p.
6. *Dreikurs R., Grunwald B., & Pepper, F.* Maintaining sanity in the classroom. – New York: Harper and Row, 2002. – 532 p.
7. *Ginott H.* Teacher and child. – New York: MacMillan, 1972. – 195 p.
8. *Jones F.* Positive classroom discipline. – New York: McGraw– Hill, 1998. – 212 p.
9. *Redl F., Wattenberg W.* Mental hygiene in teaching, Harcourt. – New York: Bruce and World, 1999. – 386 p.

Набиева Тамара Валиевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, nabievatv@mail.ru, Уфа

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ КОНСТРУКТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена формированию профессиональных компетенций у будущих педагогов. В ней рассматриваются возможности формирования конструктивно-педагогической компетенции в процессе прохождения педагогической практики. Основным выводом статьи является утверждение о том, что педагогическая практика играет важную роль в подготовке полифункционального специалиста со сформированной конструктивно-педагогической компетенцией, способного решать конкретные профессиональные задачи.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, конструктивно-педагогическая компетенция, педагогическая практика.

Nabieva Tamara Valievna

Candidate of Pedagogic sciences, Associate Professor of the Department of pedagogics at Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmullah, nabievatv@mail.ru, Ufa

ROLE OF TEACHING PRACTICE IN FORMING OF CONSTRUCTIVE AND PEDAGOGICAL COMPETENCIES BY FUTURE EDUCATORS

Annotation. The article is dedicated to forming of professional competencies of future teachers. The possibilities to form constructive and pedagogical competencies in the process of teaching practice are reviewed in the article. The main conclusion of the article is that the teaching practice plays an important role in training of multifunctional specialist with formed constructive and pedagogical competencies, capable to solve certain professional issues.

Key words: competence, constructive and pedagogical competencies, teaching practice.

В Федеральных государственных образовательных стандартах определено, что выпускник педагогического вуза, должен быть:

- готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета;

- способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ;

- использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта;

- осознавать необходимость соблюдения прав и свобод учащихся, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности мето-

дических объединений, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе.

Современному учителю, чтобы быть разносторонне развитой, образованной и коммуникативно-компетентной личностью, необходимо обладать следующими компетентностями:

1. Психолого-педагогические компетентности, т. е. овладение теоретическими знаниями и практическими навыками: читать и анализировать специальную психолого-педагогическую литературу; самостоятельно анализировать педагогические явления, передовой педагогический опыт; владеть разнообразными формами оценки качества образования школьников и др.

2. Профессионально-личностные компетентности, т. е. сформированность личност-

ных качеств педагога, таких как дисциплинированность, трудолюбие, прилежание, сомокритичность, выдержка, самообладание, тактичность, толерантность и др.

3. Коммуникативно-организаторские компетентности, как овладение навыками устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с отдельными учениками, группами, ученическими коллективами, создавать благоприятный климат, регулировать внутриколлективные отношения школьников.

4. Проектно-исследовательские компетентности, т. е. владение теоретическими знаниями и практическими навыками осуществлять исследовательскую и проектную деятельность.

5. Предметно-знаниевые компетентности выражаются в осознанном владении специальной терминологией в необходимом объеме по преподаваемому предмету; умение интерпретировать и систематизировать научную информацию; адаптировать содержание учебного материала к возможностям учащихся [1].

Современной системе образования необходим учитель со сформированной *конструктивно-педагогической компетенцией (КПК)*, функциональная значимость которой определяется тем, что педагог способен в образовательном процессе рационально оценивать различные позиции, конструктивно решать возникающие вопросы, способностью к избирательному выбору пути жизненного и профессионального самоопределения, способностью к творческой самореализации на основе активной гражданской позиции и системы социально-нравственных ценностей.

Конструктивно-педагогическая компетентность предполагает синтез ценностных ориентаций и мотивов (мотивационно-ценностный, личностный компонент), профессиональных знаний (когнитивный компонент), и специальных умений (операционально-деятельностный компонент).

Особую роль при формировании конструктивно-педагогической компетенции отведено педагогической практике студентов. И здесь немаловажное значение имеет сформированность КПК не только студентов, но и педагогического коллектива образовательного учреждения.

В период обучения в вузе, студенты про-

ходят учебно-исследовательскую, педагогическую и летнюю практики.

Учебно-исследовательская практика направлена на формирование профессиональной компетенции будущих учителей, основанной на закреплении специальных, методических, психолого-педагогических навыков и умений. Целью учебно-исследовательской практики является развитие у студентов умений образовательной, исследовательской работы в предметной области знаний и формирование профессиональных компетенций, в том числе и конструктивно-педагогической компетенции. Задания по учебно-исследовательской практике направлены на формирование следующих умений:

- решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на изучение и анализ научно-исследовательской и учебно-методической литературы;

- конструировать содержание обучения и воспитания; способствовать социализации, формированию общей культуры личности,

- осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ;

- систематически повышать свою профессиональную квалификацию, быть готовым участвовать в деятельности различных профессиональных объединений педагогов,

- осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими).

Педагогическая практика является частью основной образовательной программы подготовки бакалавров, обеспечивающей формирование готовности выпускника к осуществлению профессиональной и педагогической деятельности в соответствующей области знаний. Она направлена на формирование следующих умений:

- проектировать педагогический процесс, программы развития субъектов педагогического процесса, собственной профессиональной деятельности;

- выстраивать межличностные и деловые отношения;

- взаимодействовать с социокультурной и профессиональной средой.

Важное значение для развития КПК у студентов и педагогического коллектива имеет взаимное сотрудничество профессорско-преподавательского состава, педагогического коллектива и студентов-практикантов.

Оно направлено на формирование у педагогов и студентов умений видеть позицию ребенка в учебном процессе, обеспечивать успех в деятельности обучающегося; ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся; создавать ситуацию успеха для обучающихся; осуществлять грамотное педагогическое оценивание, находить положительные стороны у каждого обучающегося, строить образовательный процесс с опорой на эти стороны; строить индивидуальную образовательную программу.

Для формирования КПК в процессе подготовки к педагогической практике на занятиях используются активные и интерактивные формы проведения занятий, конференции, мастер-классы, проектные методы, тематические дискуссии, круглые столы, способствующие формированию знаний о сущности конструктивно-педагогической компетенции, конструктивных умений и построения конструктивных взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

Использование данных методов и форм обучения и воспитания позволяют сформировать у студентов умения ориентироваться в нестандартных ситуациях; выявлять, анализировать и устанавливать причинно-следственные связи и решать конкретные образовательные задачи.

Формирование КПК происходит не только в образовательном пространстве Вуза. Немаловажное значение имеет деятельность студентов в каникулярное время в качестве вожатых в детских оздоровительных лагерях. На базе кафедры педагогики функционирует Центр подготовки вожатых им. Е. Поспеловой «Перспектива». Преподавателями кафедры педагогики проводятся обучающие занятия со студентами, направленные на подготовку их к работе с детьми. На этих занятиях студентов обучают конструктивному взаимодействию с детьми и подростками в условиях детского оздоровительного лагеря. Большая работа проводится по развитию способности организовывать сотрудничество педагогов и воспитанников; способности постановке цели и выбору путей ее решения; готовности к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе.

Так же по новым стандартам студенты БГПУ им. М. Акмуллы проходят летнюю

педагогическую практику в детских оздоровительных лагерях. Целью летней педагогической практики является формирование у студентов общекультурных компетенций (владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7); а так же профессиональных (способность осознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2); способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4); способность организовать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6); способность к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10).

Практика проводится по окончании второго курса после изучения дисциплин «Введение в педагогическую деятельность», «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика», «Практикум по решению профессиональных задач», «Основы вожатского мастерства» и прохождения инструктивно-методического лагеря. Выходя на практику, студенты должны:

- проявлять устойчивый интерес к работе с детьми;
- демонстрировать активную жизненную позицию;
- быть способными к практической деятельности в условиях временного детского коллектива;
- быть готовым к решению профессиональных задач, к анализу и проектированию собственной педагогической деятельности;
- быть готовыми к позитивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами;
- владеть дополнительными умениями в спорте, искусстве, прикладном творчестве;
- обладать хорошим состоянием здоровья (возможность переноса повышенных физических, психических, эмоциональных нагрузок), вести здоровый образ жизни.

В результате прохождения летней практики студент овладевает знаниями о педагогических возможностях детского оздоровительно-образовательного учреждения; об основных факторах оздоровления детей в ДООУ; о требованиях санитарных правил и норм по организации отдыха и оздоровления детей в ДООУ; нормативно-правовых документов, относящихся к деятельности педагогических работников ДООУ; об особенностях социально-психологической адаптации детей в ДООУ; об особенностях временного детского коллектива ДООУ; об основных направлениях, формах оздоровительной, учебно-воспитательной деятельности в ДООУ; об особенностях работы с детьми разного возраста.

В период летней практики студент учится составлять план работы с детским коллективом на смену; разрабатывать сценарии, планировать и проводить отрядные, массовые мероприятия; планировать и проводить учебные занятия кружка, клуба по интересам; организовывать детей к соблюдению правил личной гигиены, к решению вопросов по самообслуживанию; вести текущую и отчетную документацию.

Формирование конструктивно-педагогической компетенции педагогов происходит более эффективно при: овладении студентами способами организации работы детей по самообслуживанию, трудовой деятельности; технологиями организации и проведения воспитательных мероприятий; навыками работы по организации и осуществлению индивидуальных и групповых проектов детей; способами эффективного поведения в чрезвычайных ситуациях; навыками организации первой доврачебной помощи; способами применения диагностических методик, направленных на изучение личности и коллектива; навыками рефлексии.

При проведении занятий по подготовке студентов к летней педагогической практике использовались проблемные методы обучения, которые позволили формировать у студентов умения оценивать ситуацию, выявить проблему и предлагать конструктивное решение, выстраивать гипотетические предположения, аргументировать действия и поступки, предвидеть результаты деятельности; формулировать логические выводы, рационально оценивать возникающую педаго-

гическую ситуацию и находить способы ее решения. Данные занятия позволили сформировать у студентов критическое мышление, умение рационально оценивать различные позиции и конструктивно решать возникающие вопросы.

В процессе профессиональной подготовки в период педагогической практики студенты реализуют следующие виды профессиональной деятельности, способствующие формированию КПК: преподавательская (заключается в организации процесса обучения и управления разнообразными внеурочными видами деятельности школьников), воспитательная (включает в себя организацию воспитательной среды и управление разнообразными внеурочными видами деятельности школьников), социально-педагогическая (направлена на социализацию ребенка и его социальную защиту), культурно-просветительская (заключается в приобщении учащихся к культуре: в ознакомлении их с достижениями в различных сферах культуры общества, в развитии их культурных интересов и потребностей), коррекционно-развивающая (состоит в выявлении и исправлении недостатков в развитии личности ученика, помощи ему в успешном освоении школьной программы и адекватной интеграции в социуме), научно-методическая (обеспечивает организацию всех других видов деятельности и реализацию ведущих профессиональных функций педагога. Ее содержание составляют освоение учителем современных технологий воспитания и обучения, разработка на их основе своих подходов, содержания, способов организации образовательного процесса), организационно-управленческая (предполагает готовность педагога к организации различных видов деятельности школьников, создание мотивации учащихся к их деятельности, включение их в процесс постановки целей и планирования, реализации планов, самоконтроля, самоанализа и самооценки ее результатов) [4].

В соответствии с современными тарифно-квалификационными требованиями учителем реализуются следующие функции: диагностическая, прогностическая, конструктивно-проектировочная, информационная, коммуникативно-стимулирующая, аналитическая, исследовательская, творческая.

В процессе изучения педагогических дисциплин формируются умения рационально оценивать различные позиции и конструктивно решать возникающие вопросы, знания о роли различных факторов в профессионально-личностном становлении, акцентируется внимание на значении профессионального самоопределения и развития педагога, его общей и профессиональной культуры.

Таким образом, педагогическая практика играет важную роль в подготовке полифункционального специалиста нового типа со сформированной конструктивно-педагогической компетенцией, способного сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практикоориентированным подходом

к решению конкретных профессиональных задач.

Библиографический список

1. *Артамонова Е. И.* Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №10. – С 27-30.
2. *Кондаков А. М.* Федеральный Государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. – 2010. – №5. – С. 18-23.
3. *Кузьминов Я. И., Матросов В. Л., Шадриков В. Д.* Профессиональный стандарт педагогической деятельности (проект) // Вестник образования. – 2007. – №7. – С. 17-19
4. *Никитина Н. Н.* Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006 – 316 с.

Голышева Светлана Павловна

Старший преподаватель кафедры математики Иркутской государственной сельскохозяйственной академии, golyshevasp@rambler.ru, Иркутск

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЦЕНТРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ АГРОНОМОВ-ЭКОЛОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования экоцентрической компетентности будущих агрономов-экологов.

Ключевые слова: экоцентрическое и антропоцентрическое экологическое сознание, компетентность, компетентностный подход.

Golysheva Svetlana Pavlovna

Senior teacher of the department of mathematics of the Irkutsk State Agricultural Academy, golyshevasp@rambler.ru, Irkutsk

THE FORMATION OF ECOCENTRIC COMPETENCE OF FUTURE AGRICULTURISTS-ECOLOGISTS

Abstract. The article deals with the problem of formation of ecocentric competence of future agriculturists-ecologists.

Keywords: ecocentric and anthropocentric ecological consciousness, competence, competence-based approach.

Сохранение и развитие окружающей природной среды является в настоящее время глобальной проблемой. Глобальный экологический кризис не является выдуманной опасностью. Он уже проявляется во многих регионах мира. Это результат агрессивнопотребительского отношения к природе, развивавшегося в течение столетий и приведшего к становлению западной индустриальной цивилизации, к становлению потребительского общества. Для предотвращения глобальной экологической катастрофы необходим новый тип цивилизации, который называют экологическим обществом. Основным принципом экологического общества должен быть принцип экологической целесообразности: не нарушать экологическое равновесие в природе, способствовать прогрессу природы.

Человечество осознало, что основным фактором устойчивого развития современной цивилизации является гарантия экологической безопасности. Деформация системы экологических отношений, дефицит ответственности перед будущим относятся к важнейшим причинам кризисной экологиче-

ской ситуации. В этой связи вполне закономерным явилось развертывание в последние десятилетия исследований, связанных с экологическим образованием всех слоев населения. Возникает необходимость формирования принципиально нового отношения к миру – стремление к адаптации, коэволюции природы и человека, гармонизации взаимосвязей в системе «Человек – Природа».

Переход к экологическому обществу связан с развитием нового экоцентрического экологического сознания личности, означающего систему представлений о мире, при которой человек является не хозяином природы, а ее частью; природные объекты воспринимаются как полноправные субъекты, партнеры по взаимодействию.

Еще в 17 веке Блез Паскаль, французский математик, физик и философ писал: «Человек – всего лишь тростник, самый слабый в природе, но это мыслящий тростник. Не нужно вселенной ополчаться против него, чтобы его уничтожить: достаточно пара, капли воды, чтобы убить его...». Этим высказыванием он хотел подчеркнуть, что человеку нельзя кичиться своим разумом, так

как он – создание самой природы и ею же может быть уничтожен в одно мгновение [1, с. 113].

Действительно, стихийные бедствия, природные аномалии и катаклизмы (землетрясения, наводнения, пожары, рост концентрации парниковых газов, истощение озонового слоя, опустынивание, обезлесение и т.п.), которые стали происходить в мире в последние десятилетия, чаще всего проявляют необратимый характер, нанеся колоссальный и непоправимый ущерб не только природе, но и человечеству. Это обусловлено, прежде всего, социально-экономическими факторами; тем, что экологическое сознание людей, в частности, в России, в настоящее время все еще является антропоцентрическим, природа по-прежнему рассматривается лишь как источник удовлетворения потребностей общества, а не как равноправный партнер по взаимодействию с ним.

О преобладании прагматического типа взаимодействия с природой свидетельствует и тот факт, который был установлен в результате констатирующего исследования типа доминирующей установки у выпускников – агрономов-экологов Иркутской государственной сельскохозяйственной академии в отношении природы по методике «ЭЗОП». У большей части испытуемых (20 из 33 человек) выявлено потребительское отношение к природе.

В связи с этим перед человечеством встает задача, которую по праву можно назвать одной из главных задач 21 века – реализация идей устойчивого развития, коэволюция общества и природы.

Решение поставленной задачи находится в руках человечества. И одним из направлений решения данной задачи является сфера образования. Смысл экологического образования, просвещения и воспитания – это перестройка общественного экологического сознания.

В настоящее время в педагогической системе образования выявлены различные направления и накоплен определенный опыт по решению проблемы формирования и развития экологического сознания, в частности, экоцентрической компетентности учащейся молодежи. Однако проблема исследования формирования экоцентрической компетентности носит лишь общетеоретический ха-

актер или касается вопросов школьного образования, в то время как аспекты развития экоцентрической компетентности студентов сельскохозяйственных вузов практически оставлены без внимания.

О существовании несоответствий в развитии экологического сознания выпускников сельскохозяйственных вузов России с принципами экологического общества говорят и анализ профессиональной подготовки специалистов в сельскохозяйственных вузах, и анализ научной литературы.

Этот анализ позволил нам выявить следующие противоречия в профессиональной подготовке агрономов-экологов в сельскохозяйственных вузах:

- между необходимостью непрерывной экологической направленности учебного процесса в течение всего периода обучения и дискретным характером экологического образования будущих специалистов;

- между необходимостью развития экоцентрического экологического сознания личности студентов и преимущественно потребительской в отношении природы направленностью профессиональной подготовки будущих специалистов сельского хозяйства;

- между необходимостью фундаментализации сельскохозяйственного образования и его узкоспециальной ориентацией;

- между значимостью в экологическом образовании личностного подхода и доминированием в учебном процессе знаниеориентированного.

В России переход на компетентностно-ориентированное образование был нормативно закреплён в 2001 г. в правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 г.) и подтвержден в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ» в 2005 г. [2].

Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования, которое понимается как система свойств и характеристик, отражающих соответствие образования современным потребностям и ценностям, а также представлениям о его будущем [3].

Образование – это искусственная модель реальной жизни и профессиональной деятельности: по содержанию и формам обучения, по той деятельности, которую выполня-

**Противоречия профессионального образования между учебной
и производственными видами деятельности**

№ п/п	Вид деятельности:	
	учебная	производственная
1	Учебная деятельность предполагает познавательную мотивацию	Практическая деятельность предполагает профессиональную мотивацию
2	Предмет учения – учебная информация.	Деятельность специалиста – создание нового продукта.
3	Содержание обучения «рассыпано» по множеству учебных дисциплин.	В труде содержание обучения применяется системно.
4	У обучающегося «эксплуатируются» в основном внимание, восприятие, память и моторика.	В труде обучающийся выступает целостной личностью.
5	Обучающийся занимает «ответную» позицию, проявляет активность в ответ на управляющие воздействия преподавателя.	На производстве обучающийся должен проявить работоспособность, ответственность, инициативу.
6	Студент получает статичную учебную информацию	В труде студентом эта информация используется динамично во времени и пространстве в соответствии с технологией производства.
7	В обучении студент выступает, своего рода, одиночкой.	В то время как производственный процесс совершается в совместной деятельности специалистов.

ет студент, чтобы усвоить это содержание, по укладу жизни образовательного учреждения, ответственности и т.п. Именно здесь кроется основное противоречие профессионального образования (таблица 1).

На разрешение перечисленных противоречий и направлен компетентностный подход в образовании.

А.В. Хуторской отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации, сталкиваясь с конкретными задачами или проблемными ситуациями. Образовательная компетенция предполагает не усвоение отдельных знаний и умений, а овладение учащимися комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т.е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [4].

В ходе нашего исследования были сделаны следующие выводы:

1. Концепция эгоцентрического типа общественного экологического сознания реализована как теоретическая и практическая готовность будущих агрономов-экологов к профессиональной деятельности, не нарушающей существующее в природе экологическое равновесие.

2. Понятие эгоцентрической компетентности агрономов-экологов в нашей модели предполагает отсутствие противопоставленности человека и природы, их совместный прогресс; баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой; восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию; распространение этических норм и правил на взаимодействие с миром природы.

3. В структуре эгоцентрической компетентности агронома-эколога выделены когнитивная, эмоциональная, мотивационно-мировоззренческая и деятельностная компетенции, освоение которых осуществляется в контексте личностно-деятельностного подхода на основе учета онтогенетических и социогенетических особенностей развития экологического сознания студентов.

4. Основными компонентами образовательной модели развития экоцентрической компетентности будущих агрономов-экологов явились:

– содержание обучения, включающее все, что необходимо для освоения студентами компетенций, совокупность которых составляет экоцентрическую компетентность агронома-эколога;

– непрерывность экологического образования будущих агрономов-экологов на протяжении всего периода их обучения в вузе, означающая экоцентрическую ориентированность всех учебных дисциплин и производственных практик;

– модульное представление содержания обучения, позволяющая студентам проявлять свои творческие способности, осуществлять самопознание и самооценку уровня своего экологического сознания на основе самоконтроля и рефлексии на всех этапах обучения, формировать положительную мо-

тивацию познавательной деятельности экоцентрической направленности;

– технология индивидуальной педагогической поддержки студентов при преодолении ими препятствий на пути формирования своей экоцентрической компетентности в режиме интерактивного диалогического общения студентов и преподавателей.

Библиографический список

1. Большой фразеологический словарь. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 224 с.
2. *Бобиенко О. М.* Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2005. – 23 с
3. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования: учебн. для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2009 г. – 384 с.
4. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – №5. – С.55-61.

УДК 37.013.73

Черепанов Игорь Владимирович

Кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет», gradeco@yandex.ru, Новосибирск

ВЛИЯНИЕ СИМВОЛИЗАЦИИ БЫТИЯ И ОНТОЛОГИЗИРОВАНИЯ СИМВОЛОВ НА САМОИДЕНТИФИКАЦИЮ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье описывается символизация бытия как одна из базовых потребностей личности. Рассматривается онтологизирование символов в качестве репрезентативного механизма, обеспечивающего тождество форм бытия и форм познания в плане самоидентификации личности. Исследуется влияние символизации бытия и онтологизирования символов на экзистенциальную реальность личности.

Ключевые слова: символизация бытия, онтологизирование символов, символическая репрезентация, самоидентификация личности.

Cherepanov Igor Vladimirovich

Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer of the Dept of Psylosophy at the Novosibirsk state technical university technical university, gradeco@yandex.ru, Novosibirsk

INFLUENCE OF SYMBOLIZATION OF BEING AND ONTOLOGILIZATION OF SYMBOLS FOR PERSONALITY SELFIDENTIFIEATION

Abstract. Symbolization of being as one of base requirements of the person is described. Ontological symbols as the representative mechanism providing identity of forms of being and forms of knowledge in the frame of the self-identification of the personality are considered. Influence symbolization of the being and ontological symbols on an existential reality of the person is investigated.

Keywords: symbolization of being, ontological symbols, symbolical representation, self-identification of the personality.

Символизация – это представление определенного опыта в виде конструкции из взаимосвязанной системы символов. Согласно учению эволюционной психологии символизация есть усложнение инстинктивной активности животных. Можно сказать, что эволюция от животного к человеку выражается эволюцией от знака к символу. При этом знак понимается как условный рефлекс, на уровне которого уже можно говорить о заблуждении и истине. С. Лангер подчеркивает, что «даже ментальность животного строится на примитивной семантике» [8, с. 31]. Знак становится символом, когда он начинает репрезентировать объект в его реальном отсутствии и когда операции с реальным объектом заменяются операциями с репрезентативной формой. Полагая,

что самосознание человека, невозможно без символической репрезентации, С. Лангер указывает на то, что «мыслящий организм должен всегда давать символические версии своих переживаний – для того, чтобы мышление могло продолжаться» [там же, с. 41]. По мнению С. Лангер именно символизация отличает человека от животного, и поэтому, в частности, люди, лишенные зрения и слуха, «способны жить в более широком и богатом мире, чем мир собаки или обезьяны, не смотря на все обостренные чувства этих животных» [там же, с. 29]. Базовой потребностью человека является потребность в символизации, а такие сферы человеческого бытия, как магия, искусство и сновидения, указывают на то, что базовая потребность человека не может быть сведена к инстин-

кту физического самосохранения.

Этой точки зрения придерживаются такие философы, психологи и антропологи, как Д. Дьюи, Э. Кассирер, В. Келер, К. Коффка, Ж. Пиаже, Б. Рассел, Т. Рибо, А. Ритчи, А. Уайтхед и др. В частности, Э. Кассирер утверждает, что «человеческое познание по самой природе своей является символическим познанием» [6, с. 138]. Он также подчеркивает, что все формы культурной жизни «суть символические формы. Вместо того чтобы определять человека как *animal rationale*, мы должны, следовательно, определить его как *animalsymbolicum*» [там же, с. 140].

Крайняя позиция в рамках такого подхода порождает лингвоцентризм и лингвистический детерминизм (Э. Сепир), что приводит к трансформации «мира человека в мир лингвистических символов, а самого человека – в языковую личность» [1, с. 379]. В противовес лингвоцентризму такие мыслители, как Д. Дьюи, Э. Кассирер, А. Уайтхед и А. Шопенгауэр полагают, что семантика шире языка и что человеческая реальность не есть только языковая реальность, а более того – она трансцендентна языковым структурам и лишь выражается ими, тогда как может быть пережита непосредственно. Н. В. Налимов также говорит о семантических структурах за пределами вербальных форм познания, приводя в качестве примера внеязыковую культуру дзен-буддизма.

Наряду с лингвистической генерализацией символизма, в соответствии с которой всякое познание есть символ, существует также и мистическая генерализация символизма, в соответствии с которой весь окружающий мир – это символ и миф. В соответствии с мистической генерализацией символизма символ связывает дальнее и горнее, высшее и низшее, человеческое и божественное, профанное и сакральное. В частности, А. Ф. Лосев решительно заявляет: «Мифология не религия, не мораль и не фантастика. Это воплощенная действительность» [9, с. 54].

В отличие от такой позиции Г. В. Ф. Гегель полагает, что символ закрывает истинную реальность, которая открывается только в понятии. В своем труде «Наука логики» он говорит, что «то, что в символе намекает на некоторое высшее определение, можно познать только через понятие и сделать его

доступным можно только удалением той чувственной примеси, которая считается средством его выражения» [4, с. 123].

П. Бергер и Т. Лукман в своей работе «Социальное конструирование реальности» показывают, что человек превращает символы в предметы, гипостазирует их, наделяет реальным бытием и совершает с ними определенные манипуляции: «Язык может не только конструировать крайне абстрагированные от повседневного опыта символы, но и «превращать» их в объективно существующие элементы повседневной жизни. Так что символизм и символический язык становятся существенными элементами реальности повседневной жизни и обыденного понимания этой реальности. Каждый день я живу в мире знаков и символов» [3, с. 215]. В этом отношении Д. Серл выражается более осторожно, подчеркивая, что символы – это, прежде всего, репрезентативные формы, гипостазирование которых затрагивает только сферу человеческих взаимоотношений, но не влияет на бытие реального мира.

Описание и анализ психического опыта предполагает его феноменальную дескрипцию и информационное кодирование присутствующего ему чувственно-эмоционального содержания во взаимосвязанной системе репрезентативных форм мышления. Однако символическое описание психических феноменов, которые переживаются познающим субъектом, может привносить значимые изменения в смысловую структуру самих описываемых феноменов за счет ассоциативных полей репрезентирующих символов. В частности, вспоминая что-то и анализируя какое-то событие, человек может по-разному интерпретировать фактическое положение дел. По этому поводу Э. Кассирер пишет: «Символическая память – процесс, с помощью которого человек не просто повторяет свой прошлый опыт, но и перестраивает его» [6, с. 49].

Структура символической репрезентации влияет как на само репрезентируемое содержание, так и на самого репрезентирующего субъекта. Эту мысль М. Хайдеггер выражает такими словами: «Это не мы говорим языком, а язык говорит нами» [13, с. 146]. Р. Барт высказывается по этому поводу еще более однозначно: «Язык – это плохой слуга, но хороший хозяин» [2, с. 93].

Ю. М. Лотман, анализируя влияние языка на репрезентируемый смысл, замечает, что «символ может вступить в неожиданные связи, меняя свою сущность и деформируя непредвиденным образом текстовое окружение» [10, с. 149].

Именно поэтому переживания, раскрытые посредством интроспективного наблюдения, вообще говоря, не совпадают с тем, чем они являлись до мыслительного акта, в котором оформилась их символическая репрезентация. Таким образом, возникает герменевтический круг самоидентификации личности: психический опыт определяет состав его феноменальной дескрипции, а само символическое описание психического опыта меняет изначально присущее ему феноменальное содержание. В итоге упаковка психических переживаний в репрезентативные формы мышления может привести к кардинальной трансформации первичного опыта, вплоть до того, что на уровне чувственно-эмоциональных интенций он перейдет в свою прямую логическую противоположность.

Подобное искажение смыслового содержания и первичной мотивации психического опыта происходит за счет воздействия на мышление личности ассоциативных полей символической репрезентации. Первичный опыт, подвергаемый символизации, искажается или вытесняется из сферы сознания, и тогда субъект начинает реагировать не столько на чувственно-эмоциональный состав психических переживаний, сколько на формы их осмысленного представления в репрезентативном акте. Такой процесс редукции феноменального содержания психического опыта к символическим структурам репрезентации имеет три основные составляющие: 1) онтологизацию репрезентативных форм познания, 2) деструкцию первичного денотата репрезентации и 3) отождествление репрезентативных форм познания с самим репрезентируемым опытом. Онтологизация репрезентативных форм познания предполагает обретение ими автономного статуса сущностей, которые взаимодействуют друг с другом в процессе мышления вовсе не потому, что им соответствуют элементы первичного опыта, а за счет своей собственной символической структуры. Вторая составляющая сводит-

ся к тому, что интенционально полагаемый предмет заменяется репрезентацией, обеспечивающей наиболее достижимое в данном психологическом контексте единство описываемых переживаний. И третья составляющая процесса редукции феноменального содержания психического опыта к символическим структурам репрезентации представляет собой отождествление репрезентативной формы, при помощи которой репрезентируется психический опыт, с его изначально феноменальным содержанием.

В результате гипостазирования символа, т. е. придания онтологического статуса той части его ассоциативного поля, которая не участвовала изначально в репрезентации первичного опыта или в описании интенционального предмета символизации, символ полагается уже не просто в качестве формы познания, а в качестве формы бытия, из-за чего все смысловое содержание данного символа переносится в сферу объективной реальности. Следствием подобного гипостазирования символов является создание мифологических образов и мифологических систем как в обыденном сознании человека, так и в области научного знания. Если же символическое представление окружающего мира, с одной стороны, претендует на всеобщий характер, а, с другой стороны, не подчиняется принципам верификации и фальсификации, то оно становится источником формирования псевдонаучной мифологии. Например, критикуя психологическую модель А. Адлера, согласно которой в основе любого поведения человека лежит комплекс неполноценности, К. Поппер замечает, что такой подход не поддается фальсификации и не дает возможности предсказывать поведение человека, ибо, как бы человек себя ни повел, это можно будет с одинаковым успехом объяснить с помощью влияния комплекса неполноценности.

Когда человек описывает свои переживания, выражая их при помощи определенных символических конструкций, тогда само описание психического опыта расширяет его феноменальное содержание. Чем глубже и значительнее переживание, тем для его описания, которое становится все более трудным, человек активнее прибегает к помощи символов, метафор и аллегорий. Символическое описание содержит элементы,

которые изначально отсутствуют в описываемом психическом опыте и поэтому придают ему новые смысловые оттенки за счет ассоциативных полей означаемого и означаемого. При этом символы обладают ассоциативным полем двоякого рода: во-первых, индивидуальным ассоциативным полем, которое образуется на основе личного опыта человека, и, во-вторых, коллективным ассоциативным полем, которое формируется под влиянием исторического опыта человечества вообще или сферы коллективного бессознательного. Та часть психического опыта, которая генерируется под влиянием ассоциативных полей репрезентативных символов, и есть то, что называется экзистенциальной реальностью личности.

Экзистенциальная реальность как именно та часть психического опыта, которая конституируется ассоциативным полем репрезентирующих символов, является результатом отождествления форм бытия и форм мышления, в результате чего описание мира становится самим описываемым миром. К. Роджерс для обозначения экзистенциальной реальности личности использует термин «феноменальное поле» как такую область внутреннего опыта субъекта, которая независимо от того, соотносится она с объективной действительностью или нет, имеет для самоопределяющегося субъекта большое значение и составляет для него существенную часть окружающего мира. В своей совместной работе «Личностно-центрированная терапия» К. Роджерс и Б. Мидор указывают на то, что символы, при помощи которых мы осознанно репрезентируем окружающий мир, «не обязательно совпадают с нашим «реальным» опытом, или с «реальностью»», и поэтому важно «провести различие между тем, что считается реальным и не является таковым с точки зрения здравого смысла» [12, с. 53]. Авторы подходят к решению этой проблемы прагматическим способом, полагая что «любое восприятие транзактно по своей природе, – оно есть конструкция на основе нашего прошлого опыта, и гипотеза или прогноз на будущее» [там же, с. 53]. И поэтому, по их мнению, «когда мы говорим о точной символизации, мы имеем в виду, что имплицитно содержащиеся в сознании гипотезы окажутся подтвержденными, если действовать согласно им» [там же, с. 54].

Однако параноик, страдающий манией преследования, без особого труда логически обоснует, что любой взгляд, брошенный на него со стороны незнакомого человека, содержит в себе реальный интерес и реальную угрозу, а тот факт, что данный человек повернулся к нему спиной и спокойно пошел своей дорогой, не предприняв никаких попыток ни заговорить с ним, ни нанести ему ощутимый вред, вполне объясняется тем, что он просто играл свою эпизодическую роль, а трагическая развязка наступит несколько позже. Именно об этом говорит Р. Лэнг, который, используя экзистенциально-аналитический метод, исследовал символизацию бытия и гипостазирование-символов в самом крайнем варианте подобных процессов, когда связь описания мира с самим описываемым миром разрывается, как это происходит, например, в мышлении параноика и шизофреника.

Символическая репрезентация на бессознательном уровне сопровождается гипостазированием символов, в результате чего определенное символическое описание отождествляется с реальностью и происходит объективация знакового поведения. В. М. Мейзерский замечает, что «именно автоматизм экстерииоризации знаков (и соответствующей интериоризации вещей) обеспечивает возможность смешения реального и ирреального (вплоть до выработки невротических состояний), которое, помимо прочего, может закрепляться социальными схемами оперирования со знаками, принятыми в данной культуре» [11, с. 9].

Мир параноика, оторванный от реальности и не соответствующий действительному положению дел, тем не менее, обладает своей внутренней логичностью и структурированностью. Анализируя учение Ж. Лакана, А. В. Дьяков замечает, что параноик «выстраивает целый мир, упорядоченный и по-своему логичный, зачастую куда более богатый, чем реальность «нормального» большинства, мир не случайный, но тщательно продуманный и сконструированный» [5, с. 181]. По мнению Ж. Лакана, это становится возможным за счет того, что человеческая реальность непосредственно располагается в поле речи, в пространстве символов, а не в пространстве вещей. По этому поводу Ж. Лакан пишет: «Значение

никогда не отсылает к реальности, но всегда – к значению»[7, с. 15].

Таким образом, самоидентификация личности с необходимостью происходит в пространстве символов и подчиняется законам языка, из которых вытекают психологические и социальные законы становления личности. А. В. Дьяков замечает, что «язык со своей структурой возникает раньше, чем входит в него конкретный субъект. Субъект – раб языка, но в еще большей мере он раб дискурса, предписывающего ему место с самого его рождения»[5, с. 195].

Опираясь на теорию Ф. де Соссюра, согласно которому язык связывает не вещь и название, а понятие (означаемое) и фонему (означающее), Ж. Лакан предлагает искать истоки психологических проблем не в феноменальном содержании переживаний, а в структурах репрезентирующего языка, поскольку бессознательное по своей сущности имеет структуру текста и состоит не из инстинктов, а из означающих. В соответствии с теорией Ж. Лакана язык не репрезентирует объекты или события, а означающее репрезентирует субъекта для другого означающего. Усиливая эту мысль, А. В. Дьяков говорит о том, что «буква производит в человеке все имеющее отношение к истине без какого бы то ни было вмешательства со стороны духа»[там же, с. 197].

Поскольку бессознательное открывается в структуре означающих, то можно говорить о двух основных репрезентативных механизмах, которые приводят к психологическим проблемам: 1) механизме замещения (который представляет собой символическое искажение означаемого в означающем) и 2) механизме конденсации (который сводится к суперпозиции означающих, в результате чего формируется символическая структура, указывающая на означаемое). Любая психологическая проблема, согласно теории психоанализа, может быть представлена в виде симптома, который символически указывает на неосознаваемое и подавляемое желание, остающееся, таким образом, неудовлетворенным. Если принять во внимание семиотическую структуру бессознательного, то симптом оказывается метафорой, а подавляемое желание – метонимией. Ж. Лакан замечает, что во взаимодействии метафоры и метонимии не оста-

ется места для Я, и поэтому, дискутируя с Р. Декартом, он говорит: «Я мыслю там, где я не емь, следовательно, я емь там, где я не мыслю»[7, с. 27]. Другими словами, мышление исходит не из Я, а из языка, и сам познающий субъект не мыслит, а лишь позволяет проявиться языковым структурам в сфере субъективного опыта. Чтобы вырваться из тисков языка и обрести свободу, т. е. обрести свое подлинное Я, человек должен прекратить мыслить, но, остановив процесс мышления, он быстро утратит человеческое лицо. Пытаясь разрешить этот парадокс, А. В. Дьяков пишет: «Бесмысленно говорить о бытии субъекта, ибо субъект – это и есть тот вопрос, который ставит бытие» [5, с. 200].

Таким образом, символизация бытия за счет представления определенного опыта в виде системы взаимосвязанных символов приводит, с одной стороны, к трансформации самого первичного опыта, а, с другой стороны, к тому, что человек начинает реагировать уже не столько на элементы самого опыта, сколько на формы его символической репрезентации, что порождает особую экзистенциальную реальность как результат взаимодействия ассоциативных полей означающего и означаемого. В рамках экзистенциальной реальности происходит гипостазирование символов, т. е. полагание их в качестве форм бытия окружающего мира или самого экзистирующего субъекта. Таким образом, из пространства объектов человек перемещается в пространство символов и взаимодействие с объектами в его когнитивном опыте подменяется взаимодействием с символами, что приводит к образованию мифологической картины мира. Этот процесс неизбежен и закономерен, ибо он обусловлен тождеством бытия и мышления, без которого невозможно вообще никакое постижение окружающего мира. И, следовательно, необходимо правильное понимание мифа и правильное определение его места в познавательном процессе и его функции в плане самоидентификации личности.

Библиографический список

1. *Асмолов А.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психо-

логии. – М.: «Смысл», 2002. – 480 с.

2. *Барт Р.* Миф сегодня // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Наука, 1994. – 243 с.

3. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: «Медиум», 1995. – 304 с.

4. *Гегель Г. В.* Наука логики. – СПб.: «Наука», 1997. – 443

5. *Дьяков А. В.* Жак Лакан. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2010. – 560 с.

6. *Кассирер Э.* Философия символических форм. Том 2. Мифологическое мышление. – М.; СПб.: Университетская книга, 2001. – 280 с.

7. *Лакан Ж.* Функция и поле речи и языка в психоанализе. – М.: «Гнозис», 1995. – 99 с.

8. *Лангер С.* Философия в новом ключе. Исследование символики разума, ритуала и искусства. – М.: «Республика», 2000. – 287 с.

9. *Лосев А. Ф.* Диалектика мифа. – М.: Мысль, 2001. – 558 с.

10. *Лотман Ю. М.* Символ в системе культуры. – Таллинн, 1992. – 533 с.

11. *Мейзерский В. М.* Философия и неориторика. – К.: Лыбидь, 1991. – 192 с.

12. *Мидор Б., Роджерс К.* Личностно-центрированная терапия // Ежеквартальный научно-практический журнал электронных публикаций. – № 4, 2002.

13. *Хайдеггер М.* Время и бытие. – М.: «Ad-Marginem», 1993. – 451 с.

Новоселов Виктор Геннадьевич*Кандидат философских наук, доцент кафедры философии Новосибирского государственного технического университета, viktor-novoselov@yandex.ru, Новосибирск***ЗНАКОВЫЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО
ПРОПЕДЕВТИКИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Аннотация. Данная статья посвящена анализу знаковой функции как средства пропедевтики образовательного процесса. На основании анализа делается вывод, что знак может отображать реальность только в процессе человеческой деятельности. Значение знака есть способ его употребления и интерпретации. Таким образом, анализ содержания становится культурно-обусловленной операцией, которая осуществляется лишь с воспринимаемыми продуктами культуры, т. е. с другими знаками и их взаимными корреляциями. Процесс неограниченного семиозиса показывает, как означивание, постоянно соотнося один знак с другим или с рядом других знаков, обрисовывает элементы культуры.

Ключевые слова: пропедевтика учебного процесса, знак, значение, смысл.

Novoselov Victor Gennadevich*Candidate of Philosophical sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy at the Novosibirsk state technical university, viktor-novoselov@yandex.ru, Novosibirsk***SIGN MODELS AS A MEANS
OF THE EDUCATIONAL PROCESS PROPAEDEUTIC**

Abstract. This article is devoted to the analysis of sign function as means of propaedeutic of educational process. On the basis of the analysis the conclusion is drawn that the sign can display reality only in the course of human activity. Value of a sign is a way of its use and interpretation. Thus, the analysis of the contents becomes cultural conditioned operation which is carried out only with perceived products of culture, i. e. with other signs and their mutual correlations. Process of unlimited semiosis shows, how signification, constantly correlating one sign with another or with a number of other signs, depicts culture elements.

Keywords: propaedeutic of educational process, sign, denotation, sense.

Проблема целостности и непрерывности в исследовании образовательного процесса становится особенно актуальной в связи с модернизацией основных его компонентов. Изучить закономерности функционирования и развития образовательного процесса можно на основе ведущих принципов обучения: научности, последовательности, системности, преемственности, фундаментализации и генерализации. Они определяют развитие образовательной системы, которое идет от простого к сложному, от сущности первого порядка к сущности второго, третьего и т. д., а развитие знания в системе непрерывного и целостного процесса учебного познания идет от фактов, понятий к идеям, концепциям, теориям, а от них – к научной картине мира.

Таким образом, изучение знаковых моделей выступает важнейшим средством пропедевтики образовательного процесса. Чтобы понять знак, нужно его интерпретировать. Интерпретация знака – это операция, достигаемая при замене исходного знака другим знаком или набором знаков. Значение любого знака, в частности слова, неопределимо без обращения к вербальному коду. К тому же никакие отсылки к объектам не могут объяснить феномен значения, хотя и могут помочь установить отдельное значение имени. Кардинальное свойство знака – передавать значение – может быть сведено к понятию интерпретируемости или же переводимости знака, т. е. к возможности представить его содержание другими, более эксплицитными, развернутыми знаками.

Знаковая функция соотносит данное выражение с данным содержанием. Содержание определяется культурой вне зависимости от того, согласуется оно или нет с данным состоянием мира. «Единорог» – такой же *знак*, как и «собака». Возможность говорить о каждом из этих знаков обеспечивается определенными *указательными приемами*, хотя о «собаке» можно говорить как об индивидуально существующем объекте, а о «единороге» – нельзя. То же относится и к образам собаки и единорога. Те образы, которые в семиотике называются *изобразительными*, или *иконическими знаками* (*iconic signs*), также суть выражения, соотношенные с неким содержанием. Если они обладают свойствами чего-то (или подобны чему-то), то это что-то – не объект в мире или состояние мира, на который (которое) можно указать, но некое структурированное и аналитически организованное содержание. Образ (*image*) единорога не подобен «реальному» единорогу; мы узнаём его не благодаря нашему опыту восприятия «реальных» единорогов, но потому, что он имеет черты, входящие в определение единорога, выработанное данной культурой в рамках конкретной системы содержаний. То же можно сказать и в связи с указательными приемами.

Согласно У. Эко, самодостаточность универсума содержания, предоставляемого данной культурой, объясняет, почему знаками можно пользоваться так, чтобы посредством их говорить неправду. «О знаковой функции мы вправе говорить тогда, когда нечто можно использовать для того, чтобы лгать (и, следовательно, для разработки идеологий, для создания произведений искусства и т. д.). То, что называется знаком (т. е. то, что для кого-то выступает вместо чего-то иного в некоем отношении или качестве), является таковым лишь потому, что мы можем использовать знак для отсылки к фиктивному состоянию мира. Даже *указатель* можно подделать так, чтобы он обозначал событие, которое не имело места и в действительности никогда не порождало свой предполагаемый знак. Знаки можно использовать для того, чтобы лгать, потому что они отсылают к объектам или состояниям мира лишь *опосредованно*. Непосредственно они отсылают лишь к определенному содержанию. Таким образом, можно сказать, что отношение

между *signifiant* и *signifie* (или между *знаком-носителем* значения и *означаемым*, или между *знаком* и *его значением*) автономно и не требует наличия некоего обозначаемого объекта как элемента своего определения. Поэтому возможно разработать теорию означивания (*a theory of signification*) на основе чисто интенциональной семантики. При этом нельзя сказать, что у экстенциональной семантики нет никакой функции. Напротив, она контролирует соотношение между знаковой функцией (*a sign-function*) и данным состоянием мира, когда знаки используются для того, чтобы говорить или упоминать о чем-то. Но любая экстенциональная семантика может быть разработана (и процедуры высказывания или упоминания о чем-то могут быть обеспечены) только потому, что интенциональная семантика возможна как самодостаточный культурный конструкт (т. е. как код или система кодов)» [5, с. 25].

Ч. С. Пирс вводит различие между *знаком* (*sign*) и *репрезентативом* (*representamen*). Когда он говорит, что использует слова «*sign*» и «*representamen*» по-разному, он, очевидно, имеет в виду, что /*sign*/ – это некоторый токен, нечто конкретное, произнесенное – конкретное вхождение выражения, используемое в конкретном процессе коммуникации и/или референции, тогда как /*representamen*/ – это *тип* (*the type*), которому данный код приписывает определенное содержание посредством определенных *интерпретантов*.

Пирс пишет: «Под знаком я понимаю всё, что любым способом передает любое определенное понятие (*notion*) о некоем объекте, поскольку мы знаем такие передатчики мысли именно под этим названием. И вот я начинаю с этой знакомой идеи и произвожу как можно лучший анализ того, что существенно для знака, и [затем] я определяю репрезентатив как всё то, что подходит под этот анализ... В частности, все знаки передают понятия человеческим сознаниям; но я не вижу причины, почему это должно быть верно для всех репрезентативов» [там же, с. 136].

Эко комментирует этот отрывок как предположение о различии между теорией обозначения (сигнификации) и теорией коммуникации. Репрезентативы – это типовые выражения, соотносимые в данной культуре с тем или иным типовым содержанием, вне

зависимости от того, используются ли они для действительной коммуникации кого-то с кем-то.

В этом смысле значение есть, в своем первичном понимании, перевод знака в другую систему знаков, а значение данного знака есть тот знак, в который данный знак должен быть переведен. Таким образом, интерпретация посредством интерпретантов – это способ, которым знак манифестируется (проявляется) как значение.

Интерпретант – это то, что знак порождает в интерпретаторе, но, поскольку наличие интерпретатора не входит существенной частью в определение интерпретанта, этот последний должен рассматриваться прежде всего как интерпретант, открывающийся в правильной понимании самого знака и обычно называемый *значением* (the *meaning*) знака.

Итак, различаясь как формальные объекты различных семиотических подходов и как рассматриваемые с различных точек зрения, значение и интерпретант – это, по сути дела, одно и то же, поскольку невозможно определить значение иначе, чем как ряд интерпретантов.

Однако, подчеркивает Эко, интерпретант – это не только значение термина, но еще и результат умозаключения, выведенный из определенных посылок. Должны ли мы полагать, что интерпретант имеет более широкий и более сложный смысл, чем значение? Значение некоего высказывания, как и его интерпретант, не исчерпывают всех возможностей данного высказывания быть преобразованным в другие утверждения [6, с. 34].

Итак, значение каким-то образом вытекает из посылки. Еще более обобщая, можно сказать, что значение – это все, что семантически подразумевается знаком. Иначе говоря, согласно Пирсу значение знака содержит в себе в зачаточной форме все те тексты, в которые данный знак может быть вставлен. Знак есть текстовая матрица.

Однако в таком случае понятие «значение» оказывается слишком широким. Оно прилагается не к отдельным терминам, а к посылкам и умозаключениям. Иными словами, теория значения и интерпретантов относится не только к умозаключениям, но и к отдельным терминам, и – в свете этой теории – содержание отдельного термина ста-

новится чем-то похожим на энциклопедию.

Таким образом, символ обозначает (*denotes*) нечто индивидуальное и означает (*signifies*) некое свойство, каковое свойство и есть общее значение. Различие между обозначением (*denoting*,) и означиванием (*signifying*) связано с различием между экстенционалом и интенционалом, между шириной и глубиной, или же между денотатом и значением (*meaning*), т. е. между отсылкой, (референцией) к чему-то и означиванием чего-то. Понятие «глубина» связано с понятием «информация», которая есть мера предикации. И все эти понятия относятся не только к высказываниям и умозаключениям, но также и к ремам, и к отдельным терминам.

Признаки данного термина включают в себя всю глубину другого термина, тем самым увеличивается содержательная определенность первого термина. Термин может иметь и необходимые, и случайные («акцидентные») признаки, эти признаки составляют субстанциальную глубину термина. В этом смысле глубина термина (или его интенционал) – это сумма интенциональных или семантических признаков (помет), которые характеризуют его содержание [6, с. 129].

Эта совокупность признаков (или помет) не может не разрастаться по мере роста нашего знания об объектах. Рема, подобно магниту, притягивает к себе все те новые черты и признаки, которые процесс познания ей приписывает. Как пишет Пирс: «Каждый символ – это нечто живое, в самом прямом, отнюдь не фигуральном смысле. Тело символа меняется медленно, но его значение неизбежно растет, инкорпорируя новые элементы и отбрасывая старые» [5, с. 45]. Таким образом, термин сам по себе – это статья энциклопедии, содержащая все те характеристики, которые он приобретает с каждым новым общим высказыванием.

Следовательно, каждый термин – это зачаточное высказывание (каждая *рема* потенциально представляет собой *дицисигнум*, в который она может быть впоследствии вставлена. Значение логического термина – это рудиментарное утверждение, так же как высказывание – это рудиментарное умозаключение. В этом и состоит фундаментальный принцип интерпретации, т. е. причина того, что каждый знак производит свои соб-

ственные интерпретанты.

Термин – это рудиментарное высказывание, потому что он – пустая [в смысле: незаполненная] форма высказывания.

Таким образом, всякий знак интерпретирует другой знак, и основное (базовое) условие семиозиса ~ это именно отсылка от одного знака к другому, бесконечная регрессия. При таком подходе всякий интерпретант данного знака, будучи в свою очередь также знаком, становится временным метасемиотическим конструктом, выступающим (именно и только в данном случае) в качестве *explicans*'а по отношению к интерпретируемому *explicatum*'у', – и, в свою очередь, может быть интерпретируемым другим знаком, который выступит по отношению к нему в качестве интерпретанта.

Бесконечность этого ряда, однако, могла бы сделать семантическую энциклопедию неосуществимой, вновь и вновь лишая попытки семантического анализа всякой надежды на успешное завершение. Но, по мнению Эко, у энциклопедии есть логический предел, сама она не может быть бесконечной: этот предел – универсум дискурса.

Неограниченный универсум охватил бы всю область логически возможного. Наш дискурс редко соотносится с этим неограниченным универсумом: мы имеем в виду или физически возможное, или исторически существующее, или мир какого-нибудь художественного вымысла, или еще какой-нибудь ограниченный универсум.

Понятие «универсум дискурса» наряду с понятием «возможный мир» связывает проблему семантической репрезентации с проблемой контекстуальных предпочтений и открывает интересные перспективы в области современной теории знаковых систем.

Каким образом знак может отображать реальность, относящуюся к внешнему миру, если по природе вещей он на это не способен? Как возможно связывать знак с объектом, если для того, чтобы распознать объект, необходимо иметь прежний опыт его восприятия, а знак не обеспечивает ни знакомства, ни распознавания объекта? Это возможно только в процессе деятельности. Значение символа заключается в наборе действий, призванных произвести определенные ощутимые эффекты.

Знак, вызывая ряд непосредственных

реакций (энергетических интерпретантов), постепенно создает некую привычку, некую регулярность поведения у интерпретатора (или пользователя) этого знака. Иными словами, соотношение между значением и репрезентативом приобретает форму закона (закономерности); с другой стороны, понимать знак значит (понимать и) знать, что надо делать, чтобы создать такую конкретную ситуацию, в которой можно обрести чувственный (перцептуальный) опыт того объекта, к которому отсылает данный знак [2, с. 98].

Знак может произвести интерпретанты двух видов: интерпретант эмоциональный и интерпретант энергетический. При этом энергетическая реакция сама не требует интерпретации; скорее она создает (очевидно, при дальнейших повторениях) новую привычку. Иначе говоря восприняв ряд знаков (и по-разному проинтерпретировав их), мы изменяем наше поведение, нашу деятельность в мире – навсегда или на время. В этой точке неограниченный семиозис приостанавливается (именно приостанавливается: остановка не конечна во временном, хронологическом смысле, потому что вся наша обыденная жизнь пронизана такими изменениями привычек). Обмен знаками приводит к изменению опыта; отсутствующее звено между семиозисом и физической реальностью как практическим действием найдено. Теория интерпретантов – не идеалистична.

Понимать знак как правило (которое объясняется посредством ряда интерпретантов данного знака) – это значит приобрести привычку действовать согласно предписанию, исходящему от данного знака.

Таким образом, действие, повторно совершаемое в ответ на данный знак, становится, в свою очередь, новым знаком, репрезентативом закона, интерпретирующим первый знак и кладущим начало новому и нескончаемому процессу интерпретации.

Рассматриваемый в этой перспективе круг семиозиса замыкается в каждый миг – и не замыкается никогда. Система семиотических (знаковых, кодовых) систем, которая может показаться нереальным миром культуры, идеалистически отделенным от действительности, на самом деле побуждает людей воздействовать на мир; и каждое такое преобразующее мир воздействие, в свою

очередь, всегда и непременно само превращается в новые знаки и кладет начало новому процессу семиозиса:

В последнее время многие теоретики семиотики отказались от попыток изучать значение, подставив вместо этого понятия понятие «референт». Резон заключается в том, что если хочешь четко различать содержание выражения и возможный объект этого выражения, то рискуешь попасть в путы ментализма или психологизма. Содержанием выражения тогда окажется то, что «странствует» в голове интерпретатора, получившего (т. е. воспринявшего) данное выражение. Именно потому, что за подобным «странствованием» невозможно уследить, некоторые теоретики предпочли не иметь дело со *значением*. Но единственными альтернативами были или замена значения соответствующим состоянием мира (строго экстенциональная интерпретация согласно «новой теории референции»), или сведение значения к поведению, вызываемому знаком (согласно позднему Ч. Моррису). Однако, поскольку есть выражения, *значение* которых никак нельзя усмотреть через наблюдаемое поведение, бихевиористский критерий представляется весьма неудовлетворительным [1, с. 16].

В исследованиях по структурной и компонентной семантике был разработан метод чисто металингвистического описания содержания как структурированной сети взаимоотно противопоставленных единиц, которые, будучи избирательно и иерархически организованы, образуют компонентный спектр данного предмета описания. Но являются ли эти компоненты всего лишь теоретическими конструктами? Конечно ли их число (образуют ли они конечное множество)? Являются ли компоненты словесного выражения также, в свою очередь, словесными выражениями? Понятие «интерпретант» разрешает все эти проблемы.

Если репрезентант отсылает к данному элементу содержания, а сам этот элемент состоит из более мелких и «более элементарных» единиц, то во всем этом можно разобраться лишь с помощью опосредующих знаков (знаков-посредников).

В контексте общей семиотической теории (которая рассматривает не только словесные выражения, но любые виды означивания

[signification], а также отношения между различными системами) компонентный анализ словесного термина не должен ограничивать круг его интерпретантов одними лишь лингвистическими терминами.

Семантическая теория может анализировать содержание выражения различными способами:

- подыскивая эквивалентное выражение в другой семиотической субстанции (слово /собака/ – изображение собаки);
- подыскивая все эквивалентные выражения в той же семиотической системе (синонимия);
- указывая на возможность взаимного перевода между разными кодами, относящимися к одной и той же семиотической субстанции (перевод с одного языка на другой);
- заменяя данное выражение более аналитическим определением;
- перечисляя все эмоциональные коннотации, привычно связываемые с данным выражением в данной культуре и поэтому особым образом кодируемые (так, /лев/ имеет коннотации /свирепость/ и /лютость/).

Но никакой семантический анализ не может быть полным, если он не анализирует словесные выражения посредством визуальных, предметных и поведенческих интерпретантов (и наоборот).

С точки зрения У. Эко, понятие «интерпретант» спасает категорию «содержание» (как и категорию «значение») от превращения в неуловимую платоновскую абстракцию или в неуследимый ментальный акт. Поскольку интерпретант отождествляется с любым закодированным и осознаваемым свойством содержания, а эти свойства могут быть идентифицированы лишь в виде других знаков (т. е. других репрезентантов), элементы содержания становятся чем-то физически проверяемым. Каждая данная культура в любой сфере своей жизнедеятельности обнаруживает устоявшиеся соотношения (корреляции) между разными репрезентантами (или выражениями), так что каждый из них в своей черед становится интерпретантом другого.

С точки зрения теории означивания [signification] интерпретанты – это проверяемые и описуемые соответствия, ассоциируемые, по общему согласию, с другим знаком. Таким образом, анализ содержания становится

ся культурно-обусловленной операцией, которая осуществляется лишь с физически проверяемыми (воспринимаемыми) продуктами культуры, т. е. с другими знаками и их взаимными корреляциями. Процесс неограниченного семиозиса показывает нам, как означивание (signification), постоянно соотнося один знак с другим или с рядом других знаков, обрисовывает *элементы культуры* асимптотически, никогда не позволяя прикоснуться к ним непосредственно, но делая их доступными через посредничество других элементов [4, с. 161]. Так, мы никогда не обязаны замещать *элемент культуры* чем-то, что не есть семиотическая сущность, и никакой *элемент культуры* не должен быть объясняем через какую-либо платоновскую, психическую или предметную сущность. Семиозис объясняет себя сам: это постоянное круговращение есть нормальное условие означивания (signification), и оно (это круговращение) даже позволяет по ходу процессов коммуникации использовать зна-

ки для того, чтобы говорить о предметах и состояниях мира.

Библиографический список

1. Куайн У. В. Онтологическая относительность / Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: учебная хрестоматия. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – С. 40–61.
2. Лебедев М. В., Черняк А. З. Стабильность языкового значения. – М.: «Праксис», 1998. – 190 с.
3. Новоселов В. Г. Проблема интерпретации знака и неограниченный семиозис // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Издательство «Грамота», 2011. – №8(14). Ч. 2 – С. 160–163.
4. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста / Перев. с англ. и итал. С. Д. Серебряного. – СПб.: «Симпозиум», 2005. – 502 с.
5. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: «Симпозиум», 2006. – 544 с.

Тимошенко Александр Иванович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирской государственная академия образования», timosh@isttu.ru, Иркутск

СУЩНОСТЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Аннотация: В статье рассматриваются условия проведения эксперимента. Приводятся оптимальные этапы эксперимента. Определяется психологическая реакция учащихся в процессе проведения эксперимента.

Ключевые слова: экспериментальная работа, личностный рост, этапы эксперимента, педагогическая практика, кризис, точка бифуркации.

Timoshenko Alexander Ivanovich

Doctor of pedagogical Science, Professor of the Dept/ of Technologies, enterprise and teaching methods of FSBEI HPE Eastern Siberia State Academy of Education, timosh@isttu.ru, Irkutsk

EXPERIMENTAL RESEARCH ESSENCE IN PEDAGOGICS ON THE BASIS OF EDUCATIONAL SPHERE “TECHNOLOGY”

Annotation: The given paper deals with the conditions of experiment execution. It demonstrates the stages of experiment. The paper defines the psychological student's reaction in the process of experiment execution.

Keywords: experimental work, personality development, stages of experiment, teaching practice, bifurcation point.

Экспериментальная работа является взаимосвязующим звеном между педагогической теорией и педагогической практикой. Она позволяет проверить гипотезу диссертационных исследований, достигнуть поставленной цели, разработать теорию, заложенную в тематику исследования и повысить профессионализм педагога, и в конечном итоге, ликвидировать разрыв между практикой накопления практических навыков и умений, и их теоретико-методологическим осмыслением.

Основой экспериментальной работы является тот педагогический подход, который заложен в проводимом (диссертационном) исследовании. Установленный педагогический подход для изучения проблем исследования касается не только содержания научных дисциплин, но и их методов, так как при проведении эксперимента в педагогике используются знания из психологии, социологии, математики, статистики и др. наук.

Автор В. М. Полонский в своей работе [3] делает вывод, который правомочен для всех типов педагогического эксперимента: «Педагогика выполняет системообразующую функцию, интегрируя различные знания с учетом специфики собственного объекта, соотнося их с междисциплинарными исследованиями и их результатами. Интеграция знаний различных наук и их методов для решения педагогических задач позволяет перейти от субъективных впечатлений о различных сторонах учебно-вспомогательного процесса к более точным объективным оценкам и выводам».

В процессе научных и практических исследований нельзя не учитывать феномен личности участников педагогического взаимодействия, это в корне не верно. Процесс образования, его содержание, формы, методы являются не только подготовкой деятельности, но и важнейшим этапом личностного роста участника, его потенциальных воз-

можностей.

Следовательно, сущность экспериментальной работы в педагогике заключается в том, чтобы создать наиболее благоприятные предпосылки и условия (лично-развивающие, психолого-педагогические, организационные и др.), позволяющие будущему учителю:

- как субъекту эксперимента реализовать переход своих потенциальных способностей и особенностей в профессиональные;
- как субъекту саморазвития осуществлять непрерывный процесс позитивного самоизменения в направлении возрастающей сложности, компетентности и других лично-профессиональных качеств, создающих в своем комплексе мировоззренческую позицию;
- как индивиду профессионального роста постигать сущность философского, психологического и педагогического учения, что обуславливает процесс образования и воспитания;
- как участнику педагогического взаимодействия вырабатывать динамический стиль общения, обеспечивающий равноправное отношение, взаимопонимание и полноценное развитие.

В связи со спецификой психолого-педагогического эксперимента в практическом аспекте необходимо выделять две стороны: явление и сущность. Явление определяет выражение эксперимента, внешние формы (рамки) его ограничивающие. Сущность – внутреннее содержание, наполнение эксперимента.

Как правило экспериментальная работа проводится путем создания экспериментальной и контрольной групп в одном потоке обучения, но это достаточно сложное мероприятие, которое в два раза удлинит учебный процесс. К тому же экспериментатор обязан работать в выделенных группах по-разному: в одной группе – в соответствии со своими убеждениями, в другой – в противовес им, а это представляет собой дихотомию между «инновацией» и «не инновацией».

Искусственная дихотомия противоречит этике экспериментальных исследований. Она способна привести к различным артефактам и в частности к эффекту Розенталя [1]. Этот эффект проявляется в том, что исследователь, уверенный в своей гипотезе,

непроизвольно на бессознательном уровне действует так, чтобы получить желаемое различие в контрольной и экспериментальной группах.

Современные исследователи в области психолого-педагогических наук [2] достаточно часто отказываются от практики использования контрольных групп и применяют для сравнения с результатами своей экспериментальной работы независимые выборки, параллельные курсы других факультетов, вузов, школьных классов или так называемый «фон» – обобщенные статистические данные, полученные в ходе многолетнего обследования учащихся, студентов, работающих учителей. Любая экспериментальная работа строится на основе структурно-методологических основополагающих подходах и как минимум включает в себя три этапа:

Первый этап (пропедевтический) – осуществляется на основе сближения разнородных элементов, понятий, устанавливаются взаимосвязи, осуществляется систематизация понятий и явлений.

Второй этап – устанавливается целостность эксперимента на основе единых задач и конечной цели. Классифицируются понятия и явления, определяются критические точки роста.

Третий этап – эксперимент построен по единой программе и для его реализации используются единые методологические приемы, что осуществляется на основе единых задач и целей.

На первом этапе осуществляется пропедевтическая деятельность, направленная на создание определенных исходных условий, необходимых для эксперимента. Необходимо создать изначальный базисный комплекс знаний и навыков, которые будут служить ступенькой к дальнейшему восприятию материала. Необходимо создать определенный уровень самоорганизации, обуславливающий восприятие эмоционально-волевого и практического составляющего. На первом этапе существуют как позитивные, так и негативные аспекты. В качестве позитивного аспекта можно отметить, что не встречаются факты критического отношения со стороны обучающихся к каким-либо новым знаниям, поскольку у них не накоплен багаж знаний. Это же является и основным недостатком,

что не позволяет увидеть слабые стороны и поставить проблему.

На первых порах ставится задача создать у обучающихся определенную систему знаний, понятий, представлений, способствующих восприятию основной идеи эксперимента. Одновременно начинается работа по саморазвитию личностного роста учащегося, без чего невозможно успешное развитие необходимых комплексных знаний и умений.

Изменения, вносимые в учебный процесс, не отрицают и не заменяют собой традиционного содержания, но расширяют и углубляют его. Программы совершенствуемых курсов должны полностью отвечать требованиям существующих стандартов и в то же время создавать предпосылки для лучшего понимания, усвоения экспериментального материала. Расширению и углублению учебного материала способствуют внеклассные мероприятия, элективные курсы и курсы по выбору.

При содержательной и процессуальной модификации данных курсов решаются следующие задачи:

- оказание помощи в развитии у учащихся практических представлений об изучаемом предмете.
- содействие осмыслению и принятию учащимися основных понятий, идей и ценностей, связанных с выбранной профессией, развитие профессиональной и методологической культуры;
- включение учащихся в процесс самопознания и воспитания личностных качеств, организация образовательной деятельности, направленной на становление (овладение) комплексными знаниями и умениями, необходимыми для успешной трудовой деятельности;
- становление и осознание таких личностных качеств как: инициативность, направленность на собственное развитие, креативность, способность к творчеству и создание условий для развития творческих способностей, толерантности, терпимость к позиции собеседника.

На втором этапе эксперимента у учащихся складывается относительно завершенная система явлений и понятий, установлены реально и спроектированы на будущее цикл дисциплин по проводимому эксперименту.

Проводимые на этом этапе обследования показывают, что субъективное оценивание учащимися себя как владеющими некоторыми основами подготовки достаточно высокие, положительную оценку дают 81% респондентов.

Позитивная самооценка подкрепляется практической работой учащихся. Практика является эффективным средством стимулирования фасилитирующей активности учащихся. Она позволяет перейти к реальному опыту профессионального взаимодействия.

В большинстве случаев практика учащихся оценивается как успешно пройденная. При прохождении любой практики формируется чувство профессиональной зрелости и компетентности, преодолеваются кризисные ситуации. Учащемуся требуется самоорганизоваться, сконцентрировать свои накопленные профессиональные знания и на основе изученных систем, методик применить их на практике.

Но длительная практика может спровоцировать кризис начальных знаний. Причиной кризиса становятся противоречия, с которыми сталкиваются практиканты, впервые увидевшие выбранную профессию «изнутри». Противоречия возникают между ранее существовавшими у них мировоззренческими представлениями (целями, принципами, ценностями) и реальностями профессиональной составляющей. Практиканты начинают понимать, что им не хватает профессиональных знаний, нет понимания глубины и масштаба поставленной задачи. Противоречия определяются ориентированными убеждениями и действительностью профессиональной деятельности, возникает чувство неудовлетворенности, тревожности и снижения доверия к своим профессиональным способностям.

Как правило после прохождения практики учащиеся, являясь субъектом личностного профессионального роста, оказываются в «точке бифуркации». Возникает проблема выбора действия из значительного спектра противоречивых, а порой и взаимоисключающих поступков, но как правило большинство преодолевают проблему профессионального самоопределения успешно [5].

Далее начинается третий этап эксперимента. Как правило после прохождения длительной педагогической практики студент,

являясь субъектом личностного и профессионального роста, оказывается в «точке бифуркации». Возникает проблема выбора действия из начального спектра противоречивых, а порой и взаимоисключающих поступков. Многие студенты к этому времени преодолевают проблему профессионального самоопределения. Они демонстрируют следующие пути выхода из ситуации [4]:

	2005 г.	2011 г.
1. Уход из ситуации – бросали обучение в вузе	3,60%	2,80%
2. Уход из ситуации – («Я ошибся в выборе профессии, но доучусь, получу диплом, а после сменю профессию»)	36,80%	30,11%
3. Принятие ситуации – внешнее и внутреннее стремление к овладению умениями и навыками	59,60%	67,10%

Как видно из приведенных данных, усилия преподавателей по формированию профессиональных знаний и умений, а в конечном итоге и профессиональных компетенций приводят к положительным результатам. Студенты, принявшие ситуацию, вступили на путь становления профессио-

нального мастерства. Этот этап отличается самостоятельной поисковой активностью и происходит глубинное личностно-субъективное определение будущего педагога. На данном этапе создаются вспомогательные условия: обеспечивается пространство поиска новым информационным содержанием, научное консультирование, психологическая поддержка и т. д.

Библиографический список

1. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования : учеб. пособие. – М.: Логос, 2000. – 224 с.
2. Орлов А. П. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : пособие для студентов психол. факультетов. – М.: Логос, 1995. – 224 с.
3. Полонский В. М. Методы исследования проблем образования // Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 10-15.
4. Тимошенко А. И. Оценка личностных профессиональных качеств будущих учителей технологии // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 73-78.
5. Тимошенко А. И. Подготовка учителя технологии и предпринимательства на основе интеграции содержания обучения : монография. – 2-е изд., испр. и доп. – Иркутск : ИГПУ, 2005. – 186 с.

УДК 316.65.0

Курмышева Лидия Константиновна

Ассистент кафедры Социологии Новосибирского Государственного Технического Университета, kkm4@yandex.ru, Новосибирск

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье освещены основные методики инклюзивного образования, разработанные и реализованные за рубежом. Представлены основные формы работы с инвалидами. Это Widening participation, Mainstreaming, Integration, Inclusion. Освещена необходимая методическая и технологическая база для работы с детьми-инвалидами. Затронут вопрос современных исследований в области инклюзивного образования за рубежом.

Ключевые слова: инклюзивное образование, методики специализированного образования, технологии обучения.

Kurmysheva Lydia Konstantinovna

Assistant of the Department of Sociology, Novosibirsk State Technical University, kkm4@yandex.ru, Novosibirsk

INCLUSIVE EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE

Abstract. The article highlights the main methods of inclusive education, developed and implemented abroad (The main forms of disability. The Widening participation, Mainstreaming, Integration, Inclusion). The necessary methodological and technological base to work with children with disabilities and current research in the field of inclusive education abroad are considered.

Keywords: inclusive education and special education techniques, training technologies.

Разработка и внедрение проектов по инклюзивному образованию за рубежом начинается с 70-х годов XX века. Несмотря на сравнительно недавнюю практику в реализации подобных проектов, опыт в данной области накоплен достаточно большой. Это касается разработок в области учебно-методического комплекса, законодательной базы, а также экономической и технологической обеспеченности в реализации подобных проектов.

В странах Европы и США сформировались четыре основных направления работы с инвалидами. Рассмотрим каждое из них:

1. Widening participation, т. е. расширение доступа к образованию. Данная политика применяется в странах Европы, преимущественно в Великобритании. Её главной целью является расширение образовательных возможностей для людей с инвалидностью, этнических меньшинств, а также людей из

неблагополучных слоев общества. Данная политика реализуется путем различных соглашений и финансового стимулирования учебных заведений, принимающих участие в подобных проектах.

2. Mainstreaming. В данном контексте рассматривается непосредственное взаимодействие инвалидов и обычных людей преимущественно в рамках досуговой деятельности.

3. Integration, предполагает непосредственное включение всех детей в образовательный процесс с учетом их личностных, физических и психологических особенностей.

4. Inclusion, является таким видом образовательной деятельности, когда люди с различными ограничениями и потребностями могут обучаться наравне с людьми не имеющими никаких отклонений. Таким образом, *инклюзивное образование* исключает любую дискриминацию и делает процесс обучения доступным для всех. Достигается это путем

модернизации школ, в первую очередь перепланировки учебных классов, а также разработки новой учебной программы.

В рамках, развивающихся на сегодняшний день форм и методик специализированного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья нам наиболее интересна методика инклюзивного образования.

Международный опыт внедрения инклюзивного образования в общеобразовательные школы открывает новые возможности для людей с ограниченными возможностями. Сегодня более чем в 40 странах мира используются подобные образовательные методики. В Германии, Норвегии, Франции, Испании, США, Канаде и ряде других развитых стран вопросы обучения инвалидов решаются с помощью инклюзивных методик образования.

В странах Скандинавии на протяжении более 20 лет реализуется программа помощи детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Система психолого-педагогической помощи в Норвегии юридически закреплена как право учащегося на индивидуальный план обучения, учитывающий его особенности. В частности, законодательно закреплено право ребенка с любыми нарушениями развития на обучение в общеобразовательной школе. Для его реализации разработан и эффективно действует целый спектр мер. Кратко охарактеризуем основные из них [3]:

1. *Технология распространения знаний среди родителей и специалистов.* Данная технология предполагает распространение информации во все организации, где могут находиться родители с детьми-инвалидами. Информация распространяется в виде листовок, брошюр, периодических изданий, популярной и научной литературы.

2. *Технология инклюзивного обучения детей с различными отклонениями в развитии (СДВГ, синдром Туретта, синдром Аспергера, умственная отсталость) в системе общего образования [см. подроб. 3].*

Индивидуализированная работа с детьми, имеющими выраженные проблемы развития, реализуется благодаря:

1. вариативному плану обучения (законодательно закреплено право детей на обучение по программам разного уровня и содер-

жания в одной возрастной группе);

2. сокращению фронтальной работы с классом, преобладанию различных видов индивидуальных работ;

3. активному применению бланковых методик, которые дают возможность:

- учитывать различный темп работы учеников (например, дети, быстро завершившие самостоятельную работу по английскому языку, могут выбрать на стеллаже в классе книжку для чтения на английском языке);

- давать различные по уровню сложности задания, в зависимости от возможностей ученика;

- оказывать индивидуальную помощь нуждающимся в ней детям, не отвлекая других учащихся класса, что особенно возможно при наличии на уроке не только основного учителя, но и помощника – специального педагога;

- индивидуально обсуждать с проблемным ребенком плана выполнения задания;

- проводить текущий контроль;

4. позитивному подкреплению учебной деятельности детей, включающему в себя:

- стимулирующую помощь (педагог помогает ребенку включиться в работу, эмоционально поддерживает его);

- возможность выбрать привлекательное занятие после выполнения обязательного занятия. Например, дети могут выбрать для чтения по данному предмету нравящуюся им книгу (книги находятся в классе);

- возможность отдыха: перед выполнением задания учитель может пообещать ученику, что после успешного завершения задания тот зарабатывает право поиграть в комнате отдыха (смежном закрытом помещении с играми и игрушками);

- призы и подарки;

5. учету эмоциональных особенностей ребенка, который реализуется через:

- возможность получить индивидуальную помощь у специального педагога по запросу ребенка;

- подписание с ребенком на каждую учебную неделю договора, в котором ребенок совместно с учителем определяет конкретные, достижимые цели;

- ведение табеля самооценки.

3. *Технология диагностики вариантов СДВГ и коморбидных Расстройств.* В данной группе технологий используется три

группы методов. Это опросники, методы наблюдения за детьми в классе и тесты.

Обозначенные выше технологии получили свое распространение в Норвегии, стране с низкой плотностью населения и одним из самых высоких уровнем жизни населения. В России подобные практики апробируются в Московском городском психолого-педагогическом университете.

Еще одной страной с развитой системой инклюзивного образования являются Соединенные Штаты Америки.

В настоящее время в США действует программа «Инклюжен». Ее основы были заложены «Реабилитационным Актом» и законом об обучении детей-инвалидов в 1973 году Конгресс США, основываясь на опыте округа Колумбия, принял Закон об образовании инвалидов (позже переименованный в Закон об образовании людей с инвалидностью), предусматривающий необходимое финансирование специального образования в системе местных школ и устанавливающий индивидуальный подход к определению образовательной программы. Закон отдавал предпочтение интеграции – обучению детей-инвалидов в общеобразовательных школах с предоставлением по мере необходимости дополнительной помощи, а не обучению в специальных учреждениях. Инклюзию можно определить как «принятие каждого ребенка и гибкость в подходах к обучению». Такая образовательная модель подразумевает, что ребенок, имеющий инвалидность, может обучаться с нормальными детьми. Это касается и детей с нарушением интеллекта, например, с синдромом Дауна. Инклюзивные школы приспособляются ко всем детям, вне зависимости от их психологических, умственных, социальных, эмоциональных, языковых или любых других особенностей. Образование, основанное на модели «Инклюжен», является приоритетным в США, однако в Америке не отказываются и от специализированных школ, но помещение туда ребенка осуществляется лишь в крайних случаях.

В рамках инклюзивного подхода каждая школа или учреждение еще на этапе планирования своей деятельности, образовательных программ учитывает ожидаемые возможные потребности всех учеников с их индивидуальными потребностями, раз-

рабатывая так называемый Индивидуальный план образования (ИП). Его разработка осуществляется по следующим критериям: реалистичность, уровень достижения, возможность оценки, активность. Место обучения студента-инвалида зависит от его потребностей и меры ограничений. Он может обучаться:

- в обычном классе и получать необходимую помощь;
- в обычном классе, получая необходимую помощь, а также поддержку со стороны специалистов учебного заведения;
- часть дня в обычном классе и оставшуюся часть дня – в специальном;
- в специальном классе с обеспечением всевозможной поддержки со стороны специалистов и группы консультантов по данному вопросу;
- по реабилитационной программе с непрерывной поддержкой со стороны разных специалистов.

В рамках программы «Инклюжен» в 80-е годы прошлого века в США начался процесс постройки новых зданий и перестройки старых с учетом потребностей различных категорий инвалидов. Для этих целей правительством выделялись дополнительные финансовые средства и в то же время применялись жесткие санкции за нарушение принятых стандартов [1].

Важным принципом государственной политики в отношении инвалидов является способность инвалида пользоваться услугами организации или сервиса с той же простотой, как и обычный человек. В случае необходимости студентам предоставляются:

- переводчики, владеющие языком жестов;
- индивидуальные помощники, облегчающие процесс записи лекционного материала;
- социальные педагоги и психологи для индивидуального консультирования.

Слепым студентам предоставляется возможность использования собаки-поводыря [2]. При этом данные методики и технологии осуществляются в пределах всей страны и обеспечивают равный доступ не только к образовательным благам, но и дают возможность дальнейшего трудоустройства.

Обращаясь к вопросам внедрения инклюзивного образования, следует рассматривать

комплекс мероприятий способствующей успешной инклюзии. По мнению большинства зарубежных специалистов в данной области в этот комплекс входят: проблемы профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию; проблемы взаимодействия детей с особыми потребностями со здоровыми сверстниками в инклюзивных классах; проблемы организации учебного процесса в инклюзивном классе.

С 2006 по 2011 гг. за рубежом были проведены исследования в области инклюзивного образования. Так А. Де Бозр, С. Дж. Пийл и А. Миннаэрт провели исследование «Отношение к инклюзии учителей начальной общеобразовательной школы: обзор литературы». Б. Кагран и М. Шмидт изучили отношение словенских учителей к инклюзии учащихся с различными видами образовательных потребностей в начальной школе. Н. К. Френч и Р. В. Чопра представили анализ навыков современных учителей способных воплотить в жизнь идеи инклюзии в школе. Данное исследование называется «Учитель в роли менеджера» и др.

Результаты данных исследований отразили всю сложность внедрения инклюзивного образования в систему общеобразователь-

ных школ. Следует отметить, что в результате некоторых исследований было выявлено отрицательное отношение к инклюзивному образованию, как со стороны учителей, так и со стороны родителей детей обучающихся в инклюзивных классах. Качество инклюзивного образования требует самостоятельного исследования, поэтому в данной статье мы ограничимся лишь обзором основных методик.

Библиографический список

1. *Ардзинба В. А.* Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2010, №5, http://www.psyedu.ru/files/articles/2282/pdf_version.pdf – С. 23-29
2. Совершенствование образования. Перспективы инклюзивных школ (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools). Пособие Национального института совершенствования городского образования США. Сайт: <http://perspectiva-inva.ru>.
3. *Хотылева Т. Ю., Ахутина Т. В.* Технологии психолого-педагогической помощи детям с СДВГ в Норвегии // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2010. – № 5. – С. 1-12. http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Hotyleva_Ahutina_full.shtml

Симушкина Наталья Юрьевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирской государственной академии водного транспорта, аспирант кафедры педагогики и психологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета, prada_68@mail.ru, Новосибирск

МЕНЕДЖМЕНТ ЧАСТНЫХ ШКОЛ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН

Аннотация. Успех частных школ основан на их организации. Стратегию управления школой разрабатывают совет управляющих и директор школы. Тенденциями в управлении частными школами на современном этапе выступают демократизация управления, привлечение родителей, учащихся и местных органов управления. Частные школы широко используют способы и технологии управления и организации, присущие малому бизнесу.

Ключевые слова: управление школой, тенденции управления частных школ, интеграция, интегрированный подход, брендинг, демократизация, управляющая компания.

Simushkina Natalya Urevna

Senior assistant of the Department of Foreign Languages at the Novosibirsk State Water Transport Academy, post-graduate of the Department of Pedagogy and Psychology of IHHSE at the Novosibirsk State Pedagogical University, prada_68@mail.ru, Novosibirsk

MANAGEMENT OF PRIVATE SCHOOLS IN THE ENGLISH SPEAKING COUNTRIES

Abstract. The success of private schools is based upon their organization. The strategy of school management is worked out by the principal and the school governing body. At present the tendencies in private schools management are democratization of management and involvement of parents, pupils and local authorities. Private schools use widely the ways and technologies of management and organization inherent in small business.

Key words: school management, tendencies in private schools management, integration, integrated approach, branding, democratization, governing company

В последние десятилетия в нашей стране появились негосударственные общеобразовательные учреждения: частные школы, гимназии, лицеи, колледжи, и их количество постоянно растет. Имеющиеся сведения о частных школах порой весьма противоречивы. Практически каждая новая школа сталкивается с целым рядом проблем. Создание негосударственных образовательных учреждений способствует формированию в России рынка образовательных услуг. Поэтому изучение опыта англоязычных стран, где частные школы уже давно играют важную роль в развитии системы школьного образования и используют в своей работе технологии управления и организации, присущие малому бизнесу, может помочь найти подходы к решению ряда проблем развития школьного образования в нашей стране.

На современном этапе развития (середина 90-х годов XX века до настоящего времени) частное образование англоязычных стран укрепляет свои позиции и находится на подъеме. С развитием рыночных отношений в образовании, частные школы выигрывают на фоне нестабильности и недостатков государственного сектора. Характерными чертами современных частных школ являются: стремление к интеграции в национальную систему образования; сохранение индивидуальности школьников; вариативность содержания образования; поддержка способных учащихся; расширение социального состава и демократизация управления; усиление социальной роли школы.

Как отмечают многие исследователи, успех частных школ основан не на деньгах, а на их организации. Основным органом,

управляющим частной школой, является совет управляющих. Совет играет стратегическую роль в управлении школой. Его функции включают разработку плана развития школы, постановку целей и задач, проведение политики по достижению этих целей, наблюдение за прогрессом школы.

Непосредственным руководителем частной школы является директор, который действует в рамках политики, проводимой советом управляющих. Директор подбирает учителей, определяет содержание учебных программ, решает проблемы своей школы. Главное для него – знать учеников своей школы и уметь их организовывать. Директор школы «New Roads» Дэвид Брайан говорит: «Если директор школы не помнит имя каждого своего ученика, у школы будут проблемы» [2]. Тенденциями в управлении частными школами на современном этапе выступают демократизация управления, привлечение родителей, учащихся и местных органов управления.

Столкнувшись с общими трудностями, частные образовательные учреждения стремятся объединиться. Интеграция частного образования идет по трем направлениям. Первое направление – это взаимодействие частных школ между собой. В Великобритании важную роль в этом процессе играет официальный орган, ведающий вопросами управления престижных частных школ – «Ассоциация директоров». Эта организация представляет собой главный орган, отстаивающий интересы частных школ. Она быстро реагирует на изменения и принимает меры по охране интересов школ, входящих в ассоциацию. На совещании ассоциации рассматриваются актуальные вопросы, связанные с управлением школ и с учебно-воспитательной работой. Членами ассоциации являются 244 школы. Существуют также «Ассоциация школ-пансионов» (BSA, 500 школ), «Ассоциация независимых школ» (ISA), «Ассоциация школ для девочек» (GSA) и др.

В Великобритании частные школы сотрудничают со многими независимыми организациями, которые способствуют деятельности школ: Совет независимых школ (ISC), Информационная служба частных школ (ISIS), Центр планирования карьеры (ISCO). Целью этой организации является

помощь в выборе карьеры и высшего образования. Эта организация предоставляет школам тесты, специальные компьютерные программы, базы данных. Она также организует курсы для учеников и учителей, проведение конференций и встреч с представителями бизнеса, промышленности и университетов, проводит тестирование.

Наиболее престижные частные школы США объединились в Национальную ассоциацию независимых школ (NAIS). Сейчас ее членами являются 1200 школ. В 1971 году создан Совет Американского частного образования (CAPE). Во многих штатах существуют свои ассоциации частных школ. Ассоциация частных школ штата Миссисипи (MPSA) объединяет 117 школ. Как отмечает директор этой ассоциации, важным направлением работы этой организации является обеспечение ценностного подхода к обучению, высокие академические стандарты, спортивные достижения и внимание к личностному развитию каждого ученика. Он также подчеркивает, что объединившись вместе, частные школы извлекают пользу из совместного профессионального роста учителей, аккредитации, использования спортивного и технического оборудования [3].

Все перечисленные организации имеют схожие общие цели: обмен и обсуждение общих проблем; поддержка высоких академических стандартов; обеспечение независимости; поддержка и развитие дружеских связей и сотрудничество частных школ в таких сферах как спорт, музыка, искусство; установление связей с высшим образованием; усиление взаимосвязей с местными общинами; оказание помощи и поддержки путем предоставления информации и советов. Кроме того, организации частных школ проводят специальные обучающие программы и индивидуальные курсы для учителей по повышению квалификации.

Все эти организации существуют для обеспечения наибольшей экономической эффективности работы школ, а также для оказания им помощи в предоставлении необходимой информации, ведения переговоров с правительственными учреждениями.

Второе направление – это развитие партнерских связей с государственными школами в различных сферах, начиная от спортивных соревнований до организации

курсов повышения квалификации учителей. Успешной интеграции государственного и частного сектора образования способствуют такие факторы, как четко поставленные цели, научное прогнозирование, создание партнерской обстановки, лидерство и пропаганда достижений частного сектора, научные исследования [1]. В ходе успешного сотрудничества с государственным сектором образования усиливается роль сильных частных школ, разнообразие и культурный плюрализм.

В Великобритании в 1997 году правительство создало специальную группу для развития сотрудничества между государственными и частными школами. Директор этой группы заявил: «Конструктивное сотрудничество и партнерство – это путь к образованию. Мы можем многому научиться у частного сектора. Мы хотим убрать все барьеры прошлого и построить новые партнерские отношения, которые подтверждают, что частные школы могут внести реальный вклад в сообщества, в котором они расположены» [4]. Это партнерство осуществляется различными способами: проведение мастер-классов по отдельным предметам и семинаров, эксперименты по обмену учителями, организация летних школ для старшеклассников.

Третье направление – это интеграция частных школ в международном масштабе. Многие школы входят в международную организацию частных школ «ROUND SQUARE», членами которой являются школы Австралии, Великобритании, Канады, Индии, Германии, США и других стран. Члены этой организации осуществляют сотрудничество в рамках различных проектов, проводят конференции, обмениваются учениками.

Частные школы, в отличие от государственных, сами определяют, кого нанимать в качестве учителей. Условия труда учителей регулируются индивидуальным контрактом. При приеме на работу большое внимание уделяется таким качествам учителя, как степень его тактичности и выдержки, умение обращаться с детьми и коллегами, умение создавать необходимый микроклимат в школе. Конфессиональные школы нанимают учителей с учетом вероисповедальной принадлежности. Большие частные школы в

городах могут нанимать лучших учителей, предлагая более высокие зарплаты, в особенности специалистам в области математики, физики, иностранных языков (дисциплины, считающиеся наиболее сложными). Приветствуются авторские методы и подходы, что делает процесс обучения в частной школе индивидуализированным.

Учителя частных школ свободны в выборе средств и способов обучения, которые они считают наиболее эффективными и соответствующими интересам и способностям учеников. Они особенно ценят эту независимость, которая помогает им в профессиональной карьере. Хорошим стимулом для работы учителей являются более быстрое, чем в государственных школах, продвижение по службе, равно как и высокая заработная плата. Наличие в частных школах современных технических средств обучения расширило преподавательский состав за счет специалистов, которые обслуживают современную технику.

Создатель и директор многих частных школ в разных странах М.Манафо обосновал, что одним из главных направлений развития частного сектора образования является интегрированный подход. Этот интегрированный подход состоит из нескольких направлений: создание маркетинговой команды и динамичного школьного вебсайта; брэндинг; издание информационных буклетов; интеграция школы и микрорайона; развитие сотрудничества с местным бизнесом; создание прочной базы выпускников; создания фонда развития; инвестиции в развитие современных технологий [5].

Поскольку школы работают в частном секторе, они широко используют рыночные способы для создания «успешного» имиджа школы и для привлечения денежных средств, которые идут на ее развитие. Создание фондов развития школы и поиск спонсоров стали важным источником школьного дохода. Обращения о финансовой помощи направлены не к родителям, а нацелены на получение денежной помощи от крупных компаний, организаций и спонсоров. Многие школы создают специальные маркетинговые команды и команды по связям с общественностью, которые состоят из администраторов, учителей, родителей, попечителей и учеников. Эти команды работа-

ют не только над разработкой нового курса школьной политики, но и над созданием новых продуктивных идей.

В словарь частного образования давно попал рыночный термин «брэндинг». Брэндинг – это то, что отличает одну школу от другой. Одни школы привлекают своих клиентов традициями, в других работают известные учителя, третьи славятся различными формами образовательной деятельности. Все школы постоянно работают над рекламой и продвижением своего продукта, основными характеристиками которого являются высокие стандарты обучения и воспитания. Помимо издания красочных информативных буклетов и местной рекламы, представители частных школ организуют выставки и презентации своих школ за рубежом, в том числе и в России.

Присутствие в интернете важно для любой современной школы. Успехи частных школ поддерживаются их замечательными вебсайтами. Многие школы инвестируют значительные суммы денег на издание красивых глянцевых буклетов, которые рассказывают о программах этих школ, преподавательском составе, академических успехах, спортивных командах и т.д. Качественные информационные буклеты и школьные вебсайты могут быть «молчаливым оружием» любой школы.

Встречи бывших выпускников являются традицией всех школ. Государственные школы просто организуют эти встречи раз в пять лет. Частные школы не игнорируют это важное направление в своей работе, это их «золотой шанс». Они постоянно поддерживают контакты со своими бывшими выпускниками в течение многих лет. Выпускники частных школ – частые гости в стенах школы, самые известные и знаменитые из них принимают участия в школьных праздниках, выступают с лекциями перед учениками и являются спонсорами. Многие частные школы имеют специальные программы по работе с бывшими выпускниками.

Новой тенденцией в частном образовании стало создание нескольких школ, управляемых одной компанией. В 2004 году в Британии для этого была основана компания «Cognita» и открыта первая школа, управляемая этой компанией – «Quinton House».

Компания «Норд Англия» управляет десятью школами в Британии и купила несколько школ в других странах. Руководители компании стремятся избегать в своих школах излишнего бюрократизма, чрезмерных расходов и тенденциозного преподавания, свойственного государственным школам [6].

Международная образовательная компания «GEMS Education» управляет частными школами в 143 странах более пятидесяти лет и оказывает консультационные услуги государственным и частным школам. Она поддерживает образовательные реформы правительств тех стран, где открыты ее школы, работая совместно с министерствами и департаментами образования, чтобы поднять уровень образования и улучшить образовательные стандарты не только в частном секторе образования, но и в государственном.

Более шести тысяч ее учителей работают в школах в шестидесяти странах. Все учителя могут принимать участие в специальной программе повышения квалификации, чтобы идти в ногу с последними достижениями в современной педагогике. Каждый год компания проводит 150 конференций и семинаров по темам «Обучение и воспитание», «Информационные технологии», «Грамотность и язык», «Искусство» и т.д. Основными направлениями работы этой компании выступают:

- стипендии и субсидии для учеников из бедных семей (плата за обучение, которая предлагает компания, делает частное образование доступным для членов местного общества);
- обучение директоров и преподавателей школ и предоставление ресурсов;
- создание центров образовательных ресурсов и коррекционного образования;
- гендерный подход в обучении.

Таким образом, сотрудничество между частным школьным образованием и бизнесом в англоязычных странах стало важной частью работы школ. Чтобы сделать работу школ более успешной, директорам государственных школ пора изучать опыт и проверенные технологии частных школ. Многие из успешной практики управления частных школ (интегрированный подход к развитию школы, сотрудничество с бизнесом, интеграция между различными типами школ, успешный опыт совета управляющих, раз-

витие партнерских связей с сообществом, использование способов и технологий управления, присущих малому бизнесу) можно применить к государственному сектору школьного образования любой страны.

Библиографический список

1. Бражник Е.И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2005. - №5. – С.166 – 181.

2. Russo A. A public kind of private school // State Legislatures. – 2004. – Vol. 30. – № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.e-Library> (дата обращения: 12.01.2012).

3. Gелlette B. MPSA unites private schools for

academics, athletics // The Mississippi Business Journal. – 2006. - №1 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.e-Library> (дата обращения: 22.01.2012).

4. Walford G. Private education. Tradition and diversity. – London: Continuum, 2006. – 246с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.books.google.com>. (дата обращения: 05.02.2012).

5. Manafо Michael J. Enhancing the value of public education: lessons from the private sector // Phi Delta Kappan. – 2006. – Vol. 89. - № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ERIC.ed.gov>. (дата обращения: 21.11.201).

6. Britain: chalk and talk; education // The Economist. – 2004. – Vol. 373 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.e-Library> (дата обращения: 05.12.2011).

Решетова Эльзара Энверовна

Ассистент кафедры алгебры и функционального анализа Таврического национального университета им. В. И. Вернадского, reshel_E@mail.ru, Симферополь

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА УНИВЕРСИТЕТА СВ. ВЛАДИМИРА

Аннотация. В статье выявлены педагогические принципы, на которых формировалась традиция математического образования в Киевском университете в XIX – начале XX вв.

Ключевые слова: педагогические традиции; математическое образование; Университет Св. Владимира; киевские профессора математики.

Reshetova Elzara Enverovna

Assistant of the Department of Algebra and Functional Analysis of Taurida National University m. a. V. I. Vernadsky, reshel_E@mail.ru, Simferopol

PEDAGOGICAL TRADITIONS OF MATHEMATICS STAFF OF SAINT VLADIMIR UNIVERSITY

Abstract. Pedagogical traditions of mathematical education at Kiev University in 19th – beginning of 20th century have been determined and principles of their development have been formulated in the article.

Keywords: pedagogical traditions; mathematical education; Saint Vladimir University; Professors of Mathematics of Kiev.

Концепция гуманизации и гуманитаризации математического образования предполагает использование уникального развивающего потенциала математики. Однако сегодня налицо противоречие между этой концепцией и результатами её претворения в жизнь. В теории, гуманизация и гуманитаризация должны были повысить качество математического образования, а на практике привели к его деградации. Очевидно, чтобы разрешить это противоречие, следует учесть исторический опыт и, обратившись к истории математического образования, поставить вопрос о педагогических детерминантах развития математической науки.

В Университете Св. Владимира в 1910–1917 гг. сложилась знаменитая математическая школа, которая сыграла заметную роль в развитии математической науки. Историки математики считают её основателем Д. А. Граве. Однако исторические факты свидетельствуют, что предпосылки для появления киевской математической школы были заложены гораздо раньше. По сути, её появление стало возможным благодаря

особой научно-педагогической традиции, которая складывалась на математическом факультете Университета Св. Владимира на протяжении XIX – начала XX вв.

История развития математики в Университете Св. Владимира, традиции его математической школы были предметом изучения А. Н. Боголюбова, Б. В. Гнеденко, Л. Н. Грацианской, В. А. Добровольского, А. Г. Конфоровича, А. П. Маркевича, А. К. Сушкевича, А. Ф. Улитко, В. М. Урбанского, Н. Г. Чеботарёва, И. З. Штокало, А. П. Юшкевича и др. Педагогические взгляды, методическое наследие киевских профессоров математики, а также их участие в решении проблем математического образования анализировали А. В. Боярская-Хоменко, Ю. М. Гайдук, С. А. Дахия, А. В. Ланков, И. Б. Погребысский, Ю. В. Романова, З. И. Слепкань и др. Однако все эти исследования концентрируются преимущественно на осмыслении достижений отдельных выдающихся математиков-киевлян, не охватывая традицию в целом. До настоящего времени педагогическое наследие киевских

профессоров математики как единого интеллектуального сообщества, создавшего целостную научную и образовательную традицию, никто не изучал. Между тем, в контексте современных проблем и противоречий в развитии математического образования осмысление педагогического опыта этой традиции может дать весомые теоретические и практические результаты.

Цель статьи состоит в том, чтобы выявить педагогические принципы, на которых формировалась традиция математического образования в Киевском университете в XIX – начале XX вв.

В 1834 г. в Киеве был основан Университет Св. Владимира. Первоначально физико-математическое отделение Киевского университета входило в состав философского факультета. В 1850 г. был создан отдельный физико-математический факультет. Во второй половине XIX в. приоритетным направлением педагогической деятельности профессором математики было научное кураторство. П. Э. Ромер, М. Е. Ващенко-Захарченко, В. П. Ермаков, Б. Я. Букреев учились в Университете Св. Владимира и были связаны между собой преемственностью отношений учительства и ученичества¹.

Формированию таких отношений способствовали институциональные условия, которые сложились в XIX в. как в российских университетах в общем, так в Университете Св. Владимира в частности. В первом уставе этого университета (1833 г.) имелось положение, что для поощрения студентов каждый факультет должен проводить конкурсы

научных сочинений на определённую тему или решение задачи. Победителей таких конкурсов поощряли не только морально, присуждая золотые и серебряные медали, но и материально, назначая стипендии. Кроме того, учреждались и личные премиальные фонды. Так, в 1884 г. на физико-математическом факультете Киевского университета была учреждена премия И. И. Рахманинова из его личных пожертвований. Цель этой премии была одна – «способствовать самостоятельной научной деятельности воспитанников Университета Св. Владимира и по окончании ими курса» [6, с. 277–278].

Процедура присуждения наград за «медальные» сочинения была следующей. Сначала на заседании физико-математического факультета утверждали темы научных сочинений. Срок выполнения работы составлял полтора месяца. Затем «медальное сочинение» заслушивали на Совете факультета, после чего одному из профессоров поручали детальное рассмотрение этого сочинения и составление отзыва о нём. На подготовку рецензии было отведено около трёх месяцев, что говорит, во-первых, о тщательном, скрупулёзном анализе, проводимом со стороны рецензента, а, во-вторых, об определённом уровне сложности поставленных задач. Рецензию заслушивали на заседании Совета факультета. В соответствии с ней определяли успешность выполненной работы, и давали заключение, заслуживает ли она награды или достойна почётного отзыва. Как правило, такие сочинения печатали в «Университетских известиях». Так были изданы работы студентов А. П. Пшеборского, И. И. Белянкина, В. П. Вельмина, Ан. Д. Билимовича, О. Ю. Шмидта и др., которые вскоре стали известными учёными-математиками. Лауреатами премии Рахманинова были в частности Пшеборский (1895 г.) и Шмидт (1913 г.). Белянкин, будучи уже профессором механики Харьковско-го технологического института, следуя примеру Рахманинова, в 1913 г. завещал своей alma mater 15 тыс. рублей.

Для приобщения студентов математического отделения к занятиям наукой, помимо написания «медальных» сочинений, по инициативе Ермакова были организованы семинары – вечерние занятия, на которых зачитывали и обсуждали самостоятельные научные

¹Ващенко-Захарченко и Ромер ходатайствовали перед физико-математическим факультетом о том, чтобы оставить Ермакова (на тот момент он имел степень кандидата) при университете для подготовки к профессорскому званию. Веским основанием для этого были его академическая успеваемость – самая высокая среди его сверстников; а также уровень написанных им научных сочинений во время обучения в университете. В результате, научными руководителями стипендиата Ермакова стали Ромер и Ващенко-Захарченко. Ермаков, в свою очередь, будучи уже профессором, сыграл заметную роль в становлении Букреева как учёного. А профессора Букреев и Граве продолжили эту традицию, и взрастили крупных учёных, которые также развивали математическую науку вместе со своими учениками.

рефераты учащихся. Это была новая для российских университетов форма организации учебного процесса на математическом факультете. Вслед за Ермаковым эту традицию продолжают его ученики – Б. Я. Букреев, Г. В. Пфейффер, а также Д. А. Граве, А. П. Котельников. Наряду с семинарами, профессора-математики проводили просеминары. В частности, в протоколах Совета факультета (1903 г.) отмечается, что принято «заявление ординарного профессора Граве о том, что им открыты необязательные практические занятия со студентами по теории алгебраических линий по два часа в неделю» [11, л. 3]. Целью проведения таких практических занятий – семинаров, просеминаров – было стремление профессоров поднять уровень преподавания математических курсов в университете, а также дать возможность серьёзным студентам практически познакомиться с «важнейшими доктринами современной математики», которые не были включены в официальные программы, и «получить, таким образом, в своё распоряжение сильное орудие исследования» [8, л. 1].

В 1907 г. Б. Я. Букреев организовал в Киевском университете математический кабинет-семинарий. По его просьбе университет купил библиотеку М. Е. Ващенко-Захарченко, в которой хранились редкие книги. Для работы с математической литературой было выделено специальное помещение. В этом же кабинете проходили заседания семинаров Букреева, Граве, Пфейффера. Помощь в проведении занятий оказывали способные студенты, а также оставленные при университете профессорские стипендиаты. Из отчёта физико-математического факультета за 1910 г. узнаём, что в указанном году семинарий проводил занятия 75 раз [9, л. 19]. Это говорит о регулярной плодотворной работе математического кабинета и, тем самым, о серьёзной совместной научной работе преподавателей и студентов математического отделения Киевского университета. О характере этих семинаров также можно узнать из очередного отчёта: «В осеннем семестре 1913 г. в помещении математического семинария происходили занятия... по алгебре проф. Граве. Предметами занятий служили теория алгебраических функций и теория конечных групп ортогональных преобразований» [7, л. 4].

Работу научных семинаров Граве организовал так, что они давали возможность пробудить и усовершенствовать природные данные учащихся. К каждому студенту Граве подходил индивидуально, подбирая ему именно ту научную тему, которую тот мог разработать в силу своих способностей. Количество знаний, которыми обладал студент, не имело принципиального значения, значение имела полнота постановки задачи, т. е. то, чему эти знания служат. Не истина, а путь к истине были основными двигателями в работе семинаров. Характерно и то, что с каждым из молодых исследователей Граве разрабатывал тему до момента выхода на глубокий, новый виток мысли, а дальше уже ученик продолжал трудиться над проблемой самостоятельно. Борис Делоне, Отто Шмидт, Николай Чеботарёв, Александр Островский, Абрам Безикович и др. составили ядро семинаров, возглавляемых Граве на рубеже 1910-х гг. Эти научные семинары вошли в историю отечественной математики благодаря тому, что воспитали целую плеяду математиков экстра-класса.

Итак, Граве развил и закрепил на математическом отделении семинарскую форму занятий со студентами, введённую Ермаковым и культивируемую Букреевым. В. А. Добровольский считает, что именно в результате деятельности семинаров Граве к 1908 г. в Киеве намечаются контуры новой алгебраической школы в России [2, с. 74].

Необходимо отметить, что и преподавателей друг с другом связывали дружеские отношения, взаимное уважение, поддержка, а также научное сотворчество. Подтверждением этому служат следующие примеры. Д. А. Граве, вспоминая начало своей деятельности в Киевском университете, пишет: «Когда я пришёл на первую лекцию, то встретил в профессорской профессора М. Е. Ващенко-Захарченко. Оказывается, он решил конкурировать со мной и открыл параллельный курс по аналитической геометрии. Мы пошли на лекции. В перерыве между лекциями Ващенко-Захарченко подошёл ко мне и сказал: «Дорогой коллега, я вижу, что мне трудно читать лекции (ему было около 80 лет). Я Вам уступлю своих студентов». Затем инспектор собрал всех студентов в аудитории, где читал Ващенко-Захарченко. Михаил Егорович сказал, что

он... 40 лет читал лекции в этой аудитории и что он желает мне читать в этой же аудитории не менее 40 лет» [1, с. 35]. Граве, в свою очередь, пытаясь влиять на подготовку научных кадров на факультете, берёт под своё покровительство приват-доцента кафедры механики П. В. Воронца и магистранта Г. В. Пфейффера. Первого из них привлекает к проведению практических занятий по аналитической геометрии на математическом отделении, где сам читал лекции; второму, Пфейфферу, помогает проанализировать результат его исследований. В результате, в скором времени выступает как оппонент на защитах их магистерских диссертаций [11, л. 3–20].

Таким образом, процедура подготовки «медальных» сочинений, организация работы семинаров и просеминаров, руководство занятиями стипендиатов, готовящихся к получению научной степени, личный пример профессоров-математиков университета воспитывали у их учеников любовь к математике, формировали их человеческую и научную культуру, вырабатывали навыки самостоятельной творческой исследовательской работы, построенной, как говорил Н. И. Пирогов, на «принципе свободного расследования в науке» [10, с. 126].

Кроме педагогической деятельности в университете киевские профессора математики значительную часть своей жизни посвятили средней школе. Так, до поступления на службу в университет Ромер работал сверхштатным старшим учителем в Киевской 1-й гимназии. Ващенко-Захарченко и Ермаков преподавали математику в Киевском кадетском корпусе. Ващенко-Захарченко читал также физику в Киевском институте благородных девиц. Пфейффер преподавал в гимназиях. Покровский, ещё до приезда в Киев, работал в 4-й Московской гимназии и частном женском пансионе. Помимо непосредственной преподавательской деятельности в средних учебных заведениях, киевские профессора математики были представителями Киевского учебного округа на экзаменах в гимназиях и реальных училищах; а также являлись членами экзаменационной приёмной комиссии в университете. Из протоколов заседаний Совета университета узнаём, что в 1879 г. Ващенко-Захарченко контролировал экзамены в Лубенской гимназии, а Ермаков

– в Киевском реальном училище [3]. Ромер в 1883 – 1885 гг. был членом Попечительского совета по математике Киевского учебного округа и состоял в приёмной экзаменационной комиссии [4; 5]. Букреев также был членом Попечительского совета по математике и на протяжении десяти лет (1906 – 1915 гг.) занимался мониторингом качества математической подготовки выпускников реальных, а затем и среднетехнических училищ Киевского учебного округа.

Как видим, киевские профессора математики находились в непосредственном соприкосновении со средней школой, были изнутри знакомы с проблемами среднего математического образования. Желание получить на входе в университет абитуриентов с качественной математической подготовкой, а на выходе из университета – серьёзных математиков-исследователей стимулировало киевских профессоров заботиться о повышении уровня преподавания математики в средних учебных заведениях. Круг вопросов преподавания математики в средней школе был широк – от реформирования содержания математических дисциплин до методики их преподавания.

Таким образом, на основе изложенных фактов можно выделить принципы, на которых развивалась традиция математического образования в Университете Св. Владимира. Во-первых, это принцип единства нравственных ценностей в коллегиальных и педагогических отношениях: уважения к научной истине и свободе исследований. Во-вторых, принцип индивидуального подхода, реализовывавшийся как в традиционных, так и в инновационных формах организации обучения и индивидуальной учебной работы. В-третьих, принцип обеспечения преемственной связи между ступенями математического образования: среднего, высшего и научного. По сути, утверждение в киевском математическом сообществе этих педагогических принципов, превращавших математику в средство развития личности, стало одной из решающих предпосылок формирования особой традиции математического образования, на основе которой в Киеве сложилась авторитетная школа, внесшая значительный вклад в развитие математической науки.

Библиографический список

1. *Граве Д. О.* Моє життя та наукова діяльність: переклад фрагментів рукопису, написаного Д. О. Граве в 1935 р. // У світі математики : збірник науково-популярних статей / за ред. д. фіз. -мат. наук проф. М. Й. Ядренка. – К.: Рад. шк., 1984. – Вип. 15. – С. 32-36.
2. *Добровольский В. А.* Дмитрий Александрович Граве // Киевские педагоги-математики / под ред. чл. -кор. АН УССР А. Н. Боголюбова. – К.: Вища школа, 1979. – С. 69-85.
3. Извлечение из протоколов заседаний Совета университета Св. Владимира. 18 мая 1879 года // Университетские известия. – К., 1879. – № 9 (сентябрь). – С. 1-20.
4. Извлечение из протоколов заседаний Совета университета Св. Владимира. 29 апреля 1883 года // Университетские известия. – К., 1883. – № 9 (сентябрь). – С. 87-102.
5. Извлечение из протоколов заседаний Совета университета Св. Владимира. 27 и 31 мая 1883 года // Университетские известия. – К., 1884. – № 1 (январь). – С. 1-28.
6. Извлечение из протоколов заседаний Совета университета Св. Владимира. 27 апреля и 11 мая 1884 года // Университетские известия. – К., 1884. – № 7 (июль). – С. 26-302.
7. Из отчёта о состоянии и деятельности математического семинария при Университете Св. Владимира за 1913 г. // Отчёт физико-математического факультета за 1913 год. – Государственный архив г. Киева. – Ф. 16. – Оп. 465 (I). – Д. 385. – 4 л.
8. Отзыв профессора Граве о работе студента О. Ю. Шмидта «Абстрактная теория групп». – Государственный архив г. Киева. – Ф. 16. – Оп. 465 (I). – Д. 1855. – 2 л.
9. Отчёт по математическому семинарию за 1910 г. (написан проф. Б. Букреевым) // Отчёт физико-математического факультета за 1910 год. – Государственный архив г. Киева. – Ф. 16. – Оп. 465 (I). – Д. 345. – 24 л.
10. Пирогов Н. По поводу занятий русских учёных за границую // ЖМНП. – 1863. – Часть 120. – Декабрь. – С. 109-128.
11. Протоколы заседаний физико-математического факультета Императорского университета Св. Владимира за 1903, 1904 и 1905 годы. – Государственный архив г. Киева. – Ф. 16. – Оп. 465 (I). – Д. 1768. – 126 л.

УДК 37.013.73

Крюков Виктор Васильевич

Доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет», krukov@fgo.nstu.ru, Новосибирск

МНЕМОНИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ФИЛОСОФСКИХ АБСТРАКЦИЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные мнемотехники применения различных средств наглядности, облегчающие усвоение и запоминание смысла философских абстракций, а именно: вербальные, визуальные и мануальные способы подачи материала, фиксирующие внимание студентов на операциональном содержании философских терминов и категорий.

Ключевые слова: мнемоника, мнемотехники, наглядность, вербальные средства, визуальные средства, мануальные средства, философские понятия.

Kryukov Victor Vasilyevich

Doctor of Philosophical sciences, Professor, Head of Dept of philosophy of the Novosibirsk state technical university, krukov@fgo.nstu.ru, Novosibirsk

MNEMONIC PROCEDURES OF PHILOSOPHICAL ABSTRACTIONS REPRESENTATION

Abstract. The basic mnemotechnics of application of various means of presentation facilitating mastering and storing of sense of philosophical abstractions, namely: verbal, visual and manual ways of submission of a material fixing attention of the students on operational the contents of the philosophical terms and categories are considered.

Keywords: mnemonics, mnemotechnics, presentation, verbal means, visual means, manual means, philosophical concepts.

Слово «мнемоника» производно от имени древнегреческой богини памяти Мнемозины, и эти словом обозначают совокупность мнемотехник или способов и приёмов как собственно эффективного запоминания какой бы то ни было информации, так и методик и операциональных процедур такой подачи материала – скажем, на уроке или в лекции – которые бы способствовали оптимальному восприятию и надёжному запоминанию содержания урока или лекции.

Основной принцип мнемоники состоит в том, что легче усваивается и дольше хранится, а кроме того и плотнее пакуется такая информация, при подаче которой мы используем не механические способы аудиотрансляции, т. е. «на слух», не многократное повторение, т. е. «зубрёжку», а активно подключаем самые ёмкие и поэтому богатые

смыслом наглядные и доступные средства передачи любого, даже весьма абстрактного содержания. В качестве таковых могут быть предложены *вербальные, визуальные и мануальные* способы представления информации, которые рассчитаны на понимание, восприятие и манипуляцию.

Вербальный (от лат. *verbum* – слово) [4, с. 129] способ подачи информации опирается на раскрытие смысловых корней терминов. Этот приём ещё называют «этимологизированием» (от гр. *etymon* – истина, основное значение и *logos* – слово, понятие) [там же, с. 768] Простейший пример – это перевод с языка-оригинала на русский язык, что и сделано в первых двух предложениях этого абзаца. Приём очень эффективный, если к нему добавить практический пример. Так, слово «метод» в дословном пере-

воде с древнегреческого означает дорогу, по которой мы идём. Но сейчас это слово употребляют очень широко: это и способ что-нибудь сделать, это и порядок выполнения каких-то действий или исполнения некоторых обязанностей. Вообще метод – это путь достижения цели в какой-нибудь деятельности. Но дело заключается в том, что одной и той же цели можно достичь многими путями. Допустим, от НГТУ до Оперного театра можно ехать через Октябрьский мост, а можно и через Димитровский, а то и через ОБГЭС. Причём пойти пешком, добраться на автобусе, такси или на метро по Метропосту. Какой путь выбрать? От чего зависит выбор? И далее – разговор о методологии, в том числе и в теоретической деятельности.

Приём этимологизирования хорошо работает и тогда, когда разъясняется первоначальный смысл и происхождение современного термина в нашем родном языке. Так, «в славянском слове “*время*” просматривается древний образ вращения, колеса; “*время*” родственно словам с корнем “вер-“, “верт-“ – “вертеться”, “вертушка”, “повернуть”», [1, с. 59] круговорот, обращение небесных сфер, круговращение небес. Солнце и Луна “вертятся” на небе, стрелки часов “вертятся” по циферблату: вращение, круг, цикл – глубокий архетип времени в духовной культуре человечества. Приём этимологизирования в данном случае пронизан наглядностью и непосредственностью обыденного опыта человека: часы, Солнце, круг.

Визуальный, или же зрительный способ передачи смысла ориентирован на самый мощный канал восприятия информации: зрение превосходит слух на порядок. То, что мы нарисуем, изобразим – гораздо мнемоничнее услышанного во всех отношениях: оно легче воспринимается, плотнее пакуется и дольше хранится. Не зря же мы говорим: лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. А рисовать можно хоть на доске, хоть на интерактивном экране – у кого что есть. У Диогена не было ничего, но и он рисовал.

Жил в Древней Греции в III веке до н. э. в городе Синопа знаменитый философ Диоген. Он был человеком скандальным и язвительным на язык, но весьма глубокого ума и этим настолько знаменит, что поговорить с ним приехал царь и полководец Александр Македонский, учителем и воспитателем ко-

торого был великий философ Аристотель. Так вот Александр после нескольких часов беседы остался настолько восхищён умом Диогена, что предложил: «Я великий Александр и могу исполнить любое твоё желание: проси у меня всего, чего ты хочешь». На это Диоген ответил: «Отойти немного в сторону: ты заслоняешь мне солнце». И тогда царь воскликнул: «Ах! Если бы я не был великим Александром, я бы хотел быть Диогеном!»

Однажды к Диогену обратился философ-софист: профессиональный «учитель мудрости», а по нашему – репетитор Антисфен с такими словами: «Послушай, Диоген! Если ты, как утверждаешь, самый мудрый из нас, то почему ты больше всех нас задаешь вопросов?» В ответ Диоген взял в руки прутик и нарисовал на песке диаграмму. Изобразив маленький круг, он произнёс: «Вот ваши знания». Затем описал этот круг большим кругом и сказал: «А вот мои знания. А теперь посмотрите, у кого из нас длиннее граница с неизвестным?» В этом и состоит парадокс Диогена: чем больше мы знаем, тем больше убеждаемся в собственном невежестве. [5, с. 7–8].

Как видим, в приведённом примере сразу два вида наглядности. Это биографическая байка о философе и царе, т. е. повествовательная картина, и это диаграмма, которую необходимо именно нарисовать на доске, что явится уже собственно зрительной формой наглядности.

Приведём ещё один пример. В курсе философии одна из самых абстрактных – категория материи. Относительно категории материи есть версия, изложенная в энциклопедической статье Т. Ю. Бородай: «*материя* – латинская калька древнегреческого слова «олэ»: «ὄλη», что первоначально означало «лес», древесину как строительный материал. Отсюда латинское слово «*materia*», что также означает «дубовая древесина, строевой лес». Термин «ὄλη», якобы, впервые введён в философию Аристотелем, по мнению которого «большинство первых философов считало началом всего одни лишь материальные начала, а именно то, из чего состоят все вещи, из чего как первого они возникают и во что как последнее они, погибая, превращаются» (Метафизика, 983 b 5-9). Латинский же перевод сделан Цицероном. » [3, с. 510] Думается, однако, что дело обстояло иначе.

Древние философы сводили всё многообразию природы к комбинации четырёх «стихий»: так у нас воспроизводится древнегреческое слово *στοιχείον* (стойхейон – простейший). В качестве стихий традиционно выделяли землю, воду, воздух и огонь, т. е. именно физические (от гр. *φύσις*, дословно: тело) – сущности. В ранней теоретической модели описывается то, что наяву предстает перед глазами. Явления классифицируются, и из них выделяются наиболее распространенные и часто встречающиеся. Именно в этом смысле позднее взгляды первых философов назовут наивными.

Момент теоретического обобщения заключался в том, что к стихиям был применен принцип их внутреннего единства и взаимопревращения: одна из них признавалась «первой», и к ней применялся термин *материя* (от гр. *τα μαθηρία* – основа, каркас. Латинское *matheria* – это не перевод, а дословное воспроизведение греческого первоисточника. Смысл этого термина связан с технологией ткацкого производства, когда ткач на деревянную раму натягивает вертикальные нити (рисуем на доске! эта конструкция и по сегодняшний день называется *основой*) – которые затем с помощью челнока переплетаются горизонтальными нитями (рисуем!), и в результате получается ткань с вытканым на ней узором (рисуем!). Такой способ применяется до сих пор, поэтому и в наше время мы называем различные ткани – ситец, шёлк, сатин или трикотин – материями. В магазине «Ткани» покупаем отрез материи на костюм или платье. [2, с. 20 – 21]

В этом примере есть всё, и перевод, и первоначальный смысл, и обращение к практическому опыту, и схематический рисунок на доске. Пример с высокой мнемонической эффективностью.

Наконец, приведу пример использования мануального (от лат. *manus* – рука) способа подачи смысла абстрактных понятий. Пример я как автор возьму из своей лекционной практики. Так, рассказывая о структуре мировоззрения, я рисую на доске четыре кубика и их подписываю, а на стол из портфеля выкладываю четыре натуральных кубика разных цветов: зелёный – Природа, синий – Общество, красный – Человек и белый – Бог. Дальше объясняю, буквально – строю из кубиков.

«Природа – это всё то, что существует само по себе, спонтанно, стихийным образом. Это та часть реальности, которая никем не сотворена, которой никто не управляет и в которую никто не вмешивается. Прекрасно выразил сущность природы древнегреческий философ Гераклит Эфесский: «Мир, единый из всего, не создан никем из богов и людей, а был, есть и вечно пребудет живым огнем, мерами возгорающимся и мерами затухающим». Природе присущ *естественный способ существования* в том смысле, что она просто *есть*, и это обстоятельство мы вынуждены признавать – нравится нам это или нет – как непреложный факт. Солнце светит; гора Эверест есть; река Обь течёт на север. Кто так распорядился? Да никто! Зачем они это делают? Для кого? Бессмысленные вопросы! Так в мире уродилось. И всё. Мы можем бурно митинговать или проводить всенародный референдум против солнечного затмения, но оно случится вопреки нашей воле, поскольку от неё не зависит.

Бог, в таком случае – это понятие, за которым стоит представление о потустороннем мире, о мистических существах: ангелах и архангелах, серафимах и херувимах, чертях и дьяволах, духах и призраках. Сюда относят всё, имеющее чудесный характер: колдовство, превращения, перемещения в «мгновенье ока». Сам *Бог* есть существо вечное и вездесущее, всемогущее и всеведущее, всеблагое и прекрасное, т. е. полный предел бытия, и *способ его существования* – *сверхъестественный*, т. е. противоположный природному. Вместе с тем бог существует, но не как физическое тело, а как идея, глубоко укоренённая в сознание и поведение огромного множества людей. В системологии есть определение идеальной системы: это такая система, которой нет, но её функции выполняются. Чебурашек нет в природе, но любой ребёнок расскажет о Чебурашке или коте Матроскине множество прелюбопытных историй, да и Вам наверняка Дядя Фёдор знаком гораздо ближе, чем сосед из дома напротив, хотя Вы реально видите его с балкона.

Общество или социум состоит из таких элементов, как люди, вещи, знаки, институты или учреждения, которые в «дикий» природе не встречаются и не могут возникнуть спонтанно, сами собой. Все они созданы в

процессе деятельности людей, сотворены ими. Однако это сотворение не есть чудо, в котором явно нарушаются законы природы. Продукты человеческой деятельности своим существованием не противоречат законам природы, не нарушают их, но и не вытекают из действия этих законов. Для явлений социальной действительности характерен *искусственный способ существования*.

Это значит, что сама природа такие объекты создать не может: булки хлеба не растут на деревьях; овцы не стригут себя сами и не вяжут кофты и свитера; глина не выкапывается сама собой из земли, не формируется в кирпичи, не обжигается в печах и не складывается в стены домов, и т. д. Скажем, река Обь – это естественный фрагмент реальности, а вот мост через неё – искусственное сооружение: не объект природы, а предмет культуры, о котором можно точно сказать, кто его построил, когда и зачем.

Наконец, *Человек* занимает особое место в составе действительного мира. Его нельзя отнести к природе, хотя в нем есть природное начало: как всякое живое существо он рождается и умирает, дышит, питается, болеет и старится в полном соответствии с законами биологии.

Вместе с тем в человеке есть такие качества, которые не заложены в его генотипе, не передаются по наследству, а формируются только и исключительно в социальной среде. Это способность к труду, к общению, владение речью, целенаправленный характер деятельности, смысловая память, воображение и фантазия, предвидение последствий своих действий, т. е. все то, что делает его представителем вида *homo sapiens* – «человек разумный».

В человеке есть также и божественные качества, а именно: способность к творчеству, к созданию нового, оригинального, т. е. такого, чего не было до него, не может возникнуть без него и что не может без постоянной опеки человека существовать. Человек в процессе своей творческой деятельности вносит такие изменения в природу, которые совершенно невозможны в естественном ходе событий. Иначе говоря, человек есть создатель и demiург, управитель части, а потенциально и всей реальности и в том толковании, что он есть образ и подобие Божие на Земле, и в том также, что образ Бога есть

идеальное выражение человеческой сущности или предел, асимптота человеческого существования – как горизонт, к которому человек стремится в своем нынешнем и особенно будущем бытии». [5, с. 12 – 13]

Дальше я самым наглядным образом манипулирую кубиками: можно сложить стенку, а можно домик или можно башенку. И вот в зависимости от того, какой кубик мы положим в основание, с которого начнём строить конструкцию, и будет зависеть то, какое мы получим мировоззрение. Если зелёный – то научное, если белый – то религиозное. Я встречался с бывшими студентами и аспирантами, которые учились у меня лет двадцать тому назад, и слышал такое: Виктор Васильевич! Всё забыл, но четыре кубика помню! Вот это – мнемоническая эффективность.

Или же, объясняя различие между понятиями движения и развития, подхожу к студенту за первым столом, беру у него конспект и начинаю им манипулировать: перекалдываю влево, вправо, кладу обратно и спрашиваю: изменилось ли в итоге этих манипуляций то, что там написано? «Нет!» – радостно кричит аудитория. Вот что такое – *движение*, т. е. внешнее, количественное, обратимое изменение положения этого физического тела относительно других тел, в том числе и наших со студентом. Потом достаю зажигалку, зажигаю и подношу пламя к конспекту (Ой! Ах! Эмоции! Но не жгу же в самом деле...), и демонстрирую: вот что такое – *развитие*, т. е. изменение того же физического тела, но внутреннее, существенное, качественное, направленное (регресс: текст становится кучкой пепла), необратимое (текст из пепла не восстанет!). И студенты это усвоят. И запомнят. На всю жизнь.

Библиографический список

1. Донских О. А. К истокам языка: В шутку и всерьёз. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 192 с.
2. Крюков В. В. Материя и бытие в диахронической версии : монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2008. – 168 с.
3. Материя / Новая философская энциклопедия: В 4 т. – М.: Мысль, 2001. – Т. 2. – 510 с.
4. Словарь иностранных слов. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1964. – 784 с.
5. Философия : учеб. для студентов технических вузов. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. – 308 с.

Моргунов Георгий Вадимович

Кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет», coliseygm@mail.ru, Новосибирск

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В данной статье рассматривается инновационный подход к пониманию одаренности, который с синергетической точки зрения раскрывает природу творчества. Предлагается понимание сущности гения и таланта, осуществленное в рамках инновационной методологии.

Ключевые слова: творчество, инновация, одаренность, гений, талант.

Morgunov Georgy Vadimovich

Candidate of Philosophical sciences, associate professor of the Department of Philosophy at the Novosibirsk state technical university, coliseygm@mail.ru, Novosibirsk

PSYCHOLOGY OF ENDOWMENTS: INNOVATIVE APPROACH

Abstract. The innovative understanding of talent approach, which reveals creativity from a synergy point of view is observed. Herein supposed understanding of entity of genius and talent in the scope of innovative methodology is supposed.

Keywords: Creativity, innovation, talent, genius, talent.

Давно замечено, что творческая деятельность лучше всего удастся определенной категории людей, называемых гениями и талантами. Не случайно, творчество определяют работой гениев и талантов, тайну творчества относят к загадкам гениальности. В самом деле, почему именно им лучше других людей удастся творческий процесс? За счет чего? Таков центральный вопрос настоящей статьи.

Известна попытка объяснить силу и мощь таланта дьявольским происхождением таланта. Талант – не человек. Это – бестия, демон, герой, полубог, супермен, иной, чем человек, вид живого существа. При этом в понятие «сверхчеловек» вкладывают признаки «быть вершителем событий», подчинять ход явлений и жизнь людей своей воле, своему Я. Благодаря дьявольской прибавке супермен преобразует действительность, стоит над природой и обществом, хотя соткан из природного материала и живет в облике человека, демоническая сущность носителя таланта порождает нечеловеческие характеристики его деятельности. Здесь даже нет удивительного: таланты – не люди, сила – от животного, ум – от бога, воля – от дьявола. Таланты – это иной генетический вид или раса, они не формируются и не вос-

питываются, они выводятся как новые виды животных и сорта растений. Гений может родиться от гениев.

Начало генетическому анализу природы прибавки гения и таланта, по-видимому, положила книга английского антрополога и психолога Ф. Гальтона «Наследственность таланта. Её законы и последствия», выпущенная в 1875 году. Автор, изучивший родственные связи многих сотен выдающихся людей, сделал вывод, что таланты передаются по наследству либо по отцовской, либо по материнской линии.

Поскольку, однако, очень редко гениальный мужчина сочетается с не менее талантливой женщиной, пишет, в частности, Серж Воронофф в книге «От кретина к гению», то гении и таланты крайне редки среди людей. [3, с. 133] Генетики подсчитали частоту появления гениев и талантов. Она постоянна у всех народов, не зависит от расовых, национальных признаков. Как пишет А. Вознесенский: «Таланты не выращиваются квадратно-гнездовым способом. Они рождаются. Они национальные богатства как залежи радия... или целебный источник».

Итак, суть первой точки зрения на происхождение и природу таланта – он от рождения, он одарен, генетически производимое явление.

Наука не отрицает одаренности: одаренных, как правило, столько же, сколько слабоумных – от 3 до 12%. Феномен одаренности выделим, фиксируем, поддается изучению, и этим занимаются, в частности, психология и педагогика одаренности. Все это – реальность, а не миф. В этой связи возникает возможность рассматривать талант как высокую, а гения – высшую степени одаренности, о чем пишется, например, в Советской энциклопедии. И этим самым закрыть вопрос о сущности таланта раз и навсегда. Однако важно уточнить, является ли то, что от рождения, всей той прибавкой, которая называется талантом и обеспечивает успех его носителю? С той несомненностью, с какой установлен факт одаренности, следует признать: часть содержания таланта – вне одаренности. Наивно полагать, в духе лапласовского детерминизма, что Менделееву «на роду было написано» быть великим химиком, Рентгену – открыть X-лучи, а Пушкину – сочинять гениальные «Маленькие трагедии». Ни речь, ни интеллект, ни тем более содержание памяти не передаются по наследству и генами не иницируются. Через гены, например, передается перестройка организма в период полового созревания, но речь и интеллект не вырастают как некоторые органы на теле человека. Педагогика неопровержимо показывает, и здесь приходится согласиться с Н. В. Виденевым, – у ребенка нет, не будет и не бывает интеллектуальных свойств нормального человека без освоения языка. [2, с. 67] Успех носителя таланта, следовательно, еще и в другом. Есть иные составляющие прибавки к уму, производительности и результативности, помимо одаренности. Резонно говорить о составляющих успеха, в частности, одаренности как некоторой возможной части таланта; о роли каждой составляющей (своеобразном «весе», вкладе в талант), о структуре таланта и т. д. В природе таланта, скорее всего, есть то, о чем пишет Б. Л. Астауров, правда, применительно ко всем психическим проявлениям. [1, с. 211] Выделяются три рода признаков таланта в зависимости от характера детерминации:

- Признаки, определяемые практически полностью генетическими факторами. (пол, цвет глаз, группа крови, наследственные болезни, зависящие от «порчи» генов, отдель-

ные элементы отражательной активности, фиксируемые, в частности, в различных коэффициентах умственного развития).

- Признаки, определяемые наследственностью лишь вероятно. Их появление в сильной мере зависит от влияния среды (предрасположенность к некоторым заболеваниям, психическим отклонениям, любовь к творчеству и т. д.).

- Признаки, определяемые практически целиком только влиянием среды (различные знания, идейные установки, признаки «классовой», национальной принадлежности).

Признаки второй и третьей групп иницируются или пробуждаются средой, воспитываются, тренируются. Науке еще предстоит разобраться в содержаниях каждой из групп, а также их вкладе в общую структуру таланта. Хотя уже сейчас в этой области есть определенные достижения, скажем, в исследовании генетической компоненты интеллектуальных способностей, выражаемых коэффициентом IQ. Его величина постоянна, не меняется с возрастом человека, независима от обучения, а ее определение не предусматривает какого-либо обучения испытуемых на основе специальных тестов. Использование близнецового метода позволило вычислить долю генетической и средовой вариации признака или свойства: до 60% интеллектуальных свойств находится под контролем генетики. Минимальное значение коэффициента наследственности – 30%.

Бытует миф таланта от рождения с иным подтекстом: все рождаются талантливыми, но не все ими становятся. Все хорошее – от рождения, все плохое – от общества и прежде всего от образования и воспитания. Большинство людей имеют историю, и эта история состоит в том, как он сам или его окружение закопали талант. Наоборот, жизнь замечательных людей – это история того, как удалось спастись от разрушающего воздействия общества, найти свое предназначение, остаться самим собой. Стратегия формирования корпуса талантов проста: спасти и защитить. У гениев все не как у обычных людей – условия рождения, воспитания, поведения, характера, странный образ жизни; замкнутость, у некоторых – пристрастие к алкоголю и т. д.

Не менее расхож миф о воспитуемости таланта. Здесь все наоборот: все рождаются

бесталанными. Наследование интеллектуальных характеристик признается, но утверждается, что талант ткется, в сущности, из ненаследуемых качеств личности. Человек в отношении талантливости – *tabula rasa*, и от нас зависит, что будет написано на этой чистой доске. Природа дает строительный материал, а строит общество. Метод строительства – воспитание, учителя – инженеры душ человеческих. Казалось бы, все это так: в талантливом человеке мы находим то, что есть в нормальном человеке – интеллект, эмоции, волю, воображение и т. д. Но это воспитуемо или формируемо вплоть до физического облика – фигуры, роста и т. д. Все зависит от методик воспитания и от воли общества – хочет ли оно и нужно ли ему, чтобы все были талантливыми. Если нужно – школы превратятся в фабрики талантов, а вну-три них заработают конвейеры гениев.

Без сомнения, воспитание – сильнейшая составляющая талантливой личности. Еще сейчас встречаются самородки – талантливые изобретатели, но они не составляют основу научно-технического прогресса. До 80% всех изобретений рождаются в культурной, в образованной среде – научно-исследовательских и проектно-конструкторских и других организаций в ходе выполнения служебных обязанностей. То же можно сказать о науке, литературе, искусстве. Более того, обучение и воспитание являются необходимыми, но недостаточными для превращения индивидуальности в талант и гений. Без воспитания таланты не вырастают.

Аппарат, заложенный природой в нашу голову, способен сделать многое. Но не все используется, а ряд процессов через некоторое время оказывается невозможным запустить обычными средствами. Отсюда важно раннее развитие детей. Но сторонники «теории воспитания таланта» не замечают, что не в школе становится талант, что между талантом и прекрасной или наилучшей для каждого конкретного периода воспитанностью есть дистанция, и проходит она становящимся талантом не в школе. Рост олимпийских чемпионов показывает: одаренности и развития одаренности только в школе недостаточно, нужен азарт борьбы и большой опыт состязаний. Именно здесь, в творческой жизни, осуществляется скачок прекрасно воспитанного и одаренного в та-

лант, который может и не состояться.

Во многих знаменитых творческих коллективах, возглавляемых талантливыми руководителями, неизбежно встает проблема преемника. Пытаются воспитывать, «готовить» и т. д. таких людей. Как правило, из этого мало что получается. И не может получиться наверняка. Лидер возникает сам, стихийно, в борьбе, как некоторая нелинейность творческого процесса. Судьба правящих династий красноречива – сын Петра I, Петр III, Павел I десятки лет готовились и воспитывались. Конечно, без «подготовки» нельзя, но она не дает гарантии. Воспитание бессильно самостоятельно сформировать талант.

В XIX веке гений как уникальный феномен становится объектом изучения психологии. К этому времени в литературе была описана жизнь людей с удивительными врожденными способностями к быстрому счету, фантастической памятью и т. д. На этой основе возникла тенденция отождествлять гениальность не с высшей степенью одаренности людей, а с выдающейся способностью. Идеальной моделью гения признавались уникамы-счетчики, способные в секунды производить умножение, сложение, деление астрономических цифр. В соответствии с этим всех людей по степени и развитию способностей делили на слабоумных, нормальных, талантливых и гениев.

В XIX веке два человека наиболее близко подошли к раскрытию природы гения – Цезарь Ламброзо и Томас Карлейль. Основные идеи Ламброзо выражены в книге «Гениальность и помешательство», [6] получившей широкое распространение. Ламброзо исходил из вышеуказанной классификации людей, но увидел общее между гениальностью и слабоумием: и то, и другое – отклонение от нормы. Однако Ламброзо идет дальше – он объявляет гениальность выражением безумия. Картина классификации людей по их задаткам и способностям, по Ламброзо, выглядит так: безумные, в том числе гении; слабоумные; нормальные; талантливые, то есть люди, развивавшие выше обычного нормальные способности. В работах Цезаря Ламброзо гениальность предстает разновидностью болезни, патологического зла. Он и его сторонники специально ищут, и не без успеха, в персоналиях выдающихся людей

такие факты и обстоятельства, которые подчеркивали бы ненормальный характер их поведения и которые бы сближали гениальных людей с жильцами желтых домов. Для сторонников теории Ламброзо, скажем, Вагнер не более чем дегенерат высшей степени, как, впрочем, и другие гениальные люди представляют собой демонов в человеческом облике.

В самом деле, следует ли исключать из составляющих таланта ту добавку, которая происходит от некоторого психического заболевания? Известно, например, что гипнотическим воздействием можно на порядок увеличить возможности памяти, скорость ассоциативных связей и других психических характеристик. Почему это же не может быть побочным эффектом соответствующего заболевания? Известна чрезвычайная плодотворность интуиции некоторых психически больных людей. Резонно мнение, что Ф. М. Достоевскому болезнь не столько мешала, сколько помогала войти в сущность изображаемых событий. Думается, добавка к уму, идущая от психической болезни, не является достаточной, а тем более необходимой, но то, что она возможна и действует в ряде случаев, – несомненно.

Несмотря на относительную популярность теории Ламброзо, одиозный характер ее выводов был очевиден уже для современников. Возникли теории, с точки зрения которых, построения Ламброзо представлялись оскорблениями лучшей части человечества, домыслами, порочащими высшие достижения человеческого разума. Автором одной из них явился Томас Карлейль. Однако он вознес гениальность до таких высот, что она оказалась проявлением всеобщей универсальной силы творца в индивидуальном сознании. Сторонники объективно идеалистической тенденции в философии всячески превозносят Карлейля. И это понятно: после И. Канта возникла проблема отыскания рационального начала существования бога. Карлейль решил этот вопрос. «Гений, – говорит Карлейль, – это самое отчетливое присутствие высочайших качеств бога в человеке. Скрытое и потенциальное в обычном человеке, оно становится ясным и действенным в гении. Отсюда чудесный и неповторимый характер их (гениев) деяний. В их подвигах воплощена сила, воздейству-

ющая на самый совершенный продукт – творческая эволюция». [5, с. 369]

Теории Ламброзо и Карлейля привлекли психологов к исследованию творческих процессов. Психология XIX века много сделала для раскрытия природы творчества. Стало ясно, что обе теории, и Ламброзо, и Карлейля, абсолютизируют реальные свойства гениальных людей, сущность которых еще предстоит найти.

И. Кант полагал, что гений стоит выше объективных законов: «Гений – это талант (природное дарование), который дает искусству правило». [4, с. 322] «Гений сам не может описать или научно доказать, как он создает свое произведение: в качестве природы он дает правило». [там же, с. 323] Искусство, наука, техника, культура – все это дело рук человеческих. Но одни формируют в этих явлениях одно, другие – другое, третьи – третье и т. д. Уделом гения является давать законы искусству, науке, технике и, как показывает «Критика чистого разума», природе.

С нашей точки зрения, И. Кант несколько преувеличил ролевое значение гения. Гений – всего лишь соучастник, усовершенствователь, лучшешделатель (лучше, чем другие) некоторого находящегося вне него, объективного, живущего по своим законам процесса – техники, науки, искусства, литературы и т. д. Но то, что гений в «незримом колледже» выполняет самую трудную роль, И. Кант увидел правильно. На долю гения выпадают самые трудные задачи ассоциации:

- Открытие законов будущего состояния объекта творчества членов ассоциации;
- Решение задач фантастической трудности, которые оказываются не под силу остальным членам «незримого колледжа».

Подведем итоги анализа взглядов на источники необычайной творческой силы гениальных и талантливых людей. В литературе по природе таланта и гения сильна тенденция отождествлять силу таланта с одним каким-либо источником – Богом, одаренностью, воспитанием, социальностью, болезнью, генетикой, психической и физиологической аномалией, чертой и т. д. Аномалию стремятся объяснять аномалией.

Решение проблемы таланта в другом. Обратим внимание на то, что талант есть прибавка к уму, работоспособность и результа-

тивность, не имеющая места у большинства людей. Прибавка может быть очень значительной – в интеллектуальной и чувственной сфере – в сотни раз, в физической – до 5-10 раз, а по шкале ценностей производимых результатов – от нескольких порядков до несравнимости и невоспроизводимости. Гении и таланты ее просто создатели нового, они создатели высших образцов новизны со свойствами парадоксальности, странности, необычности, неожиданности. Они – создатели чудес, потрясений, откровений, и в то же время – остро нужного людям. «Чем меньше женщину мы любим...» Обычно хотелось бы продолжить: «тем больше нравимся мы ей». Но гений А. С. Пушкина ведет нас на другое слово: «... тем легче нравимся мы ей».

Разница в уме, производительности и результативности таланта и среднего человека столь велика, что, казалось бы, объяснить ее какими-то простыми, естественными причинами невозможно. Талант обожают, он от бога, это божья искра, провидение, дар, милость.

Ваша книга – это весть «оттуда»,

Утренняя благостная весть.

Я давно уж не приемлю чуда...

Но как сладко слышать: «Чудо – есть»

пишет Максимилиан Волошин о таланте юной Марины Цветаевой.

Факт существования таланта, т. е. прибавки, установлен, многочисленно описан и не вызывает сомнений. Здесь нет споров. Споры в другом – каковы источники прибавки содержания в творческой силе ее носителей – гениев и талантов. Откуда произрастает эта прибавка, за счет чего, как появляется, можно ли ее усилить, в чем причина значительности прибавки к уму, производительности и результативности гениев?

Существо предлагаемого нами открытия тайны гениальности состоит в том, что талант – это инновационное порождение нескольких начал, образующих статистический ансамбль. Сюда входят врожденность, в виде задатков, воспитание и обучение, творческое окружение, психические и физиологические детерминанты, «незримый колледж». Каждое из этих начал статистично. Каждое, взятое в отдельности не способно

произвести эффекты, называемые гениальностью и талантливостью. Но каждое из них участвует в порождении талантливого или гениального результата. Каждое вносит определенный вклад в производство искомого эффекта. Действуя вместе в рамках инновационного механизма, они увеличивают вероятность появления гения или таланта в некоторых исторических случаях до 100%. Однако это случается редко. Обычно ансамбль неполон в том смысле, что силы вклада его составляющих недостаточно для производства талантливого, а тем более гениального явления.

В свете сказанного по-иному решаются некоторые вопросы генезиса таланта. Особенности появления новизны имеют силу, естественно, в росте таланта. В частности, новое, по масштабам соизмеримое с талантом, всегда возникает как скачок, как некоторое качественное изменение, качественной рост. Ю. Тынянов, например, насчитал у «баловня судьбы безродного» А. Д. Меньшикова три коренных ломки психической структуры личности. Во многом остаются тайной условия, причины и механизмы «перерождения» личности, но то, что талантливая личность многократно меняется на пути к своей вершине гениальности – это несомненно. Миф Бальзака о шагреновой коже правдив. Досадно, что биографии великих людей пишутся без выделения «единой линии меры» таланта. Но ведь Пушкин времен лирических юношеских произведений и Пушкин времени «Маленьких трагедий» – это разные люди. Известны «докритический» и «критический» И. Кант, «ранний Маркс» и «поздний Маркс», «молодой» и «старый» Гегель.

Так было у всех талантов.

Другой особенностью возникновения нового, а, значит, и таланта, является несводимость к тому, из чего они появляются. Новое появляется как бы из «ничего», «из пустоты» и это основная трудность в объяснениях происхождения нового в инновационных процессах. Конечно, новое, а, значит, и талант не беспредпосылочны, но их в предпосылках нет. Не являются талант, а тем более гений, предпосылками. Это существенно. Талант, гениальность нельзя свести к качествам обычной личности, рассматривать как некоторое увеличение, кон-

центрацию свойств, встречающихся среди обычных людей: одаренности, уровня воспитуемости, долготерпения, особого внимания и т. д. Несомненно, качества обычной личности в условиях таланта могут многократно усиливаться, но талант – это новое субстратное образование в мире психический явлений. Поэтому рассуждения типа – «талант от рождения», или от «воспитания», или «от социума» – не приближают нас к разгадке таланта. Естествознание только подходит к изучению «катастроф» типа таланта. Много еще впереди. Но путь ясен: творчество, как сложная детерминирующая нелинейная система, говоря синергетическим языком, характеризуется некоторыми статистическими стабильными образованиями – аттракторами, и одним из таких аттракторов является талант.

Если составляющие таланта, идущие от одаренности, социальности, воспитанности, психики, трудоспособности, везения, закономерностей творческого движения, называемого техникой, наукой, искусством и т. п. синхронизируются – тогда вспыхивает талант или гениальность и затухает с рассыванием согласованности. Конечно, совсем необязательно, что во всех случаях таланта или гения имеют место все перечисленные выше источники прибавки. Талант реализуется на отдельных подструктурах. Но важна синхронизация составляющих творческой силы в нужном месте, времени и условиях. В этом и состоит талант. Синхронизатором выступает личность. Гений собой оптимизирует действие всех производительных сил творчества – в этом основа удивительной прибавки в уме, производительности и результативности называемой талантом. Эффект когерентности творческих сил в конкретной личности и есть талант.

Взгляд на талант и гения как на порождение инновационности углубляет наши представления об их сущности. До сих пор в литературе преобладает точка зрения на талант и гениальность как на структуры личности. Нами предлагается иной подход. Резонно исходить в разгадке гениальности из существа дела, а личность рассматривать как необходимую в некоторых исторических условиях, но все-таки второстепенную характеристику гения или таланта. Суть подхода такова: существуют гениальные и талантливые реше-

ния среди плохих, не худших и хороших. Им соответствуют статистические ансамбли, работающие в инновационном режиме, нелинейным эффектом которых оказываются гениальные и талантливые результаты. Личность важна, но только в том смысле, что она оказывается пространством, в котором в настоящее время, как правило, реализуется статистический ансамбль, производящий гениальные и талантливые решения. Однако им может оказаться группа людей, симбиоз человек – машина, или неандерталец, как это было в далеком прошлом, или существо, следующее за человеком на генетической линия развития семейства Номо, а также представители внеземных цивилизаций. Талант – это талантливое решение, механизм решения, процесс решения, результат решения. Талант кончается вместе с естественным отчуждением результата от личности, группы, симбиоза в ходе затухания статистического ансамбля, порождающего и поддерживающего решение. Возможна следующая сущностная аналогия. Гениальные и талантливые решения, получаемые в ходе творческого процесса, являются в то же самое время решениями нелинейных уравнений, связывающих параметры статистического ансамбля, работающего в режиме творчества. При этом решения реализуются не в компьютере, как это могло быть и происходит в ряде случаев, а разыгрывается, например, в пространстве психических сил личности с последующим выходом в качестве факта сознания. Личность или группа людей – производителей гениального и талантливого – играют роль аналоговых машин, в которых, как известно, решение некоторой системы уравнений выдается на экран благодаря тому, что разыгрываемые в этих машинах электромагнитные процессы подчиняются решаемой системе уравнений. Талант ценен тем, что он моделирует процесс, который можно было бы смоделировать другим способом, но что пока не удастся осуществить по техническим причинам.

Таким образом, в рамках инновационной методологии важным в разгадке гениальности и таланта, оказывается, найти те статистические ансамбли, работающие в инновационном режиме, свойствами которых выступают, в частности, гений и талант. Такой подход позволяет выделить статисти-

ческий ансамбль психических явлений, детерминирующий творческие результаты, в частности, в высших его проявлениях.

Библиографический список

1. *Астауров Б. Л.* Проблемы общей биологии и генетики. – М., Наука, 1979. – 294с.
2. *Видинев Н. В.* Природа интеллектуальных

способностей человека. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.

3. *Воронофф Серж.* От кретина к гению. СПб. Изд-во Европейский Дом. 2008. -164 с.

4. *Кант И.* Собр. соч.: В 6 т. – М., Мысль, 1966. – Т. 5. – С. 322.

5. *Карлейль Томас.* Теперь и прежде. – М.: изд-во Республика, 1994. – 415с.

6. *Ламброзо Ц.* Гениальность и помешательство. – СПб.: Ленинградское изд-во, 2009. – 364с.

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

УДК 13+378+371

Олех Леонид Григорьевич

Доктор философских наук, профессор кафедры философии Новосибирского государственного технического университета, philos@fgo.nstu.ru, Новосибирск

Завьялова Наталья Ивановна

Кандидат философских, доцент кафедры философии Новосибирского государственного технического университета, natzav@ngs.ru, Новосибирск

НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОРЫВ В БУДУЩЕЕ

Аннотация: Пути улучшения качества профессионального образования, повышение конкурентоспособности и мобильности выпускников университетов невозможно без воспитания высшей ценности, главного капитала – человека. Ноосферное образование представляет собой смену парадигм в сфере образования, возникшее с учётом новых педагогических технологий. Оно имеет в виду развитие качественно новой личности самостоятельного, творческого, мышления студентов. Личностью готовой к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления.

Ключевые слова: ноосферное образование, субъективизация учебного процесса, креативность, текстовая технология, интерактивность.

Olech Leonid Grigoryevich

Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy, Novosibirsk State Technical University, philos@fgo.nstu.ru, Novosibirsk

Zavyalova Natalia Ivanovna

Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Novosibirsk State Technical University, natzav@ngs.ru, Novosibirsk

NOOSPHERIC EDUCATION – GATEWAY TO THE FUTURE

Abstract: Ways to improve the quality of vocational education, competitiveness and mobility of university education is not possible without the highest value, the main capital – human beings. Noosphere education is a paradigm shift in education, emerged with new teaching technologies. It refers to the development of qualitatively new identity independent, creative, thinking of students, and the creation of innovative ideas that deviate from the traditional patterns of thinking.

Keywords: noospheric education, subjectivity of the educational process, creativity, text technology, interactivity

Создание передовой системы образования – это ключевая этическая, экономическая, стратегическая задача России на пути в XXI век [2]. Качество высшего образования – сложное и многоаспектное явление в жизни любого народа. Судьба общества и образования всегда были и будут так крепко связаны, что их можно сравнить с двумя сторонами магдебургского шара. В начале третьего тысячелетия, человечество находится

в состоянии прорыва в новый мир, в мир информационной цивилизации и как никогда актуально звучит сегодня фраза великого Эйнштейна: «Чтобы выжить, нам нужен иной способ мышления». Идёт формирование новых жизненных установок, происходит переоценка ценностей, меняются приоритеты, ранее казавшиеся незыблемыми, другими становятся и ценностные ориентации, и социальные идеалы. Это естествен-

но. Ведь именно сейчас, в начале третьего тысячелетия мы становимся свидетелями качественно новой социальной ситуации – формирование новой информационной цивилизации. Её становление невозможно без преобразования общественного сознания, без развития новых принципов и задач образования, без быстрого и оперативного обретения новых знаний и опыта. Сама система образования должна стать инструментом реальной подготовки к жизни и усвоения передовых технологий. Учитывая тот факт, что за последние десятилетия знания обновляются каждые шесть лет, процесс обучения необходимо снабдить такими эффективными инструментами, которые исходили бы из необходимости субъективизации учебного процесса. Прежде всего, это «онаучивание», самостоятельная постановка проблем и нахождение адекватных способов их решения, умение ставить цели, выбирать средства и видеть результаты, последствия своих действий. А это значит, ориентировать студентов на развитие самостоятельного творческого мышления. Иначе говоря, сегодня студент это уже «не сосуд, который надо наполнить», а «огонь, который надо зажечь в сосуде». Это не просто подготовка человека, обладающего определёнными знаниями, но и выработка креативного, творческого мышления у наших студентов. При этом, необходимо помнить, что образование – это не только направленность общества на передовые технологии производства, что, бесспорно, является одним из важнейших элементов развития любого государства. Но более значимым фактором являются качественно новые человеческие ресурсы. Ибо, от этих двух составляющих зависит роль и значение любого государства [3, с. 40].

Поэтому, говоря о кардинальном направлении реформ в области образования, о создании креативного потенциала у нашего студенчества всё чаще мы обращаемся к модели ноосферного образования как оптимальной модели для третьего тысячелетия. Оно предполагает познавательную процедуру перехода от незнания к знанию, от знания менее глубокого и не полного, к знанию более глубокому и полному к проникновению в сущность вещей, явлений и процессов.

Переход на качественно новый более высокий уровень знаний, понимание смыслов

в возможно только в том случае, когда студент овладеет знаниями и смыслами предшествующего уровня. При этом особенно значимо философское образование. Вне сомнения, это не просто новая, более эффективная технология образования, это система научно-теоретических, гносеологических, методологических и практических взглядов на природу образования и возможности ее эффективного достижения. Многогранность ноосферного образования столь многообразна, что позволяет характеризовать его с разных точек зрения. В данный момент нас интересует становление и реализация креативного, творческого мышления преподавателей и студентов на семинарских занятиях по философии, формирование личности нового качества, для которой характерно не просто воспроизводство, репродукция полученного материала. У этой качественно новой личности возникает потребность творить, строить, и постоянно обновлять имеющиеся знания.

Развитие ноосферного образования невозможно без единения индивидуального и коллективного интеллекта, как нового качества целостности мышления. В педагогике тестирование охватывает, на наш взгляд, три основные, взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную:

1. Диагностическая функция – показывает степень усвоения знаний, выявляет величину уровня знаний, умений и навыков учащегося. По универсальности и объективности диагностирования, широте и скорости, тестирование превосходит все остальные формы педагогического контроля.

2. Обучающая функция – связана, прежде всего, с мотивацией студентов к активизации работы по усвоению учебного материала. Для усиления данной функции тестирования, мы стараемся использовать дополнительные меры стимулирования студентов, такие как: раздача примерного перечня вопросов для самостоятельной подготовки, наличие в самом тесте наводящих вопросов и подсказок, совместный общегрупповой разбор результатов теста.

Воспитательная функция – выражается, прежде всего, в выработке чувства дисциплины и самоорганизации у студентов, что связано с периодичностью и неизбежностью

тестового контроля. Это, организует и направляет деятельность учащихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развить свои способности.

На наш взгляд, наиболее эффективно использование теста при текущей и итоговой аттестации.

Но контроль результатов обучения методом компьютерного тестирования вряд ли можно считать универсальным. У него есть свои недостатки.

Недостатки тестового контроля:

1. Тестирование лишь проверяет информированность студентов и не дает представления об их способностях и навыках, о знаниях фактического материала.

2. Тестирование не развивает мыслительные навыки учащихся;

3. Тестовый контроль стандартизирует знания и отличается их фрагментарностью;

4. Текстовые задания способствует догматизации знаний в них нет творчества, интеллектности [2, с. 16-19].

Следует вспомнить, что в истории развития образования существуют два принципа неразрывно связанных между собой и постоянно сменяющих друг друга. Это учение и воспитание. Смысл же процессов учения и воспитания состоит в их продуктивном синтезе. Первый принцип заключается в формуле – «думай как я» и «делай как я». Он не требует от студентов творчества и рассчитан только на потенциал его памяти. Это догматический метод. Он не способен к побуждению активного интереса у современного студенчества, к появлению у него у него потребности к мышлению.

Другой же принцип, тот, который осознаётся уже с первых моментов философии, это стремление людей мыслить, рефлексировать. Он связан с креативной, творческой системой образования. В ней ученик равен учителю. Он, студент, является тем субъектом, который формирует проблемы, ищет механизмы их реального разрешения, самостоятельно мыслит и действует. Тем более это важно при изучении философии. Ведь её назначение и состоит, в конечном счете, в возвышении человека, в обеспечении универсальных условий для его совершенствования. Философия нужна для обеспечения лучшего состояния человечества.

Это не просто собрание истин, которые можно представить в форме, легкой для запоминания и последующей сдачи экзамена. Философия – это динамичный мир понятий, идей и концепций, проблем, вопросов и сомнений. Научиться ориентироваться в этом мире, разумеется, совсем непросто. За средствами массовой информации, телевидением, политическими дебатами и даже за системой образования зачастую стоят целые философские системы, а люди даже и не подозревают об этом.

Подводя итоги тестирования, мы заметили, что порой ошибки возникают как результат отсутствие знаний дефиниций, т. е. краткого и точного определения, толкования какого-либо понятия. Исправить это положение можно в результате проведения после каждой темы 15–20 минутного диктанта. Преподаватель на семинарских занятиях диктует несколько определений, а студенты в письменной форме дают их толкование. Сразу же, после проведения такой письменной работы осуществляется её разбор. Следовательно, с помощью таких диктантов студенты могут контролировать себя, реально оценить свои знания, обнаружить слабые места в овладении навыками правописания и вовремя устранить их.

Одним из кардинальных направлений носферной реформы российского образования является формирование у студенческой молодёжи творческих способностей. Прежде всего, это означает не только не бояться отклонений от традиционных схем мышления, но и выработать потребность к быстрому продуцированию принципиально новых идей, самореализации и социализации личности которые и являются неотъемлемыми элементами креативного мышления.

Одним из способов формирования оригинальности, гибкости и изобретательности является проведение философских олимпиад [1, с. 20]. Олимпиада способствует творческому сотрудничеству преподавателя и студента, создает условия для увеличения заинтересованности студентов предметом, тем самым интенсифицирует процесс их мировоззренческого созревания.

Повышенный интерес у студентов к философской олимпиаде объясняется ее высоким эмоциональным накалом, соревновательностью, без чего не мыслит себя современная

молодежь. Именно потому состязание «любителей мудрости» должно предполагать наличие игровых моментов, дающих возможность вовлечь в соревнование самую широкую студенческую аудиторию. К достоинствам философской олимпиады следует отнести, во-первых, то, что она помогает отойти от часто встречающегося шаблонного заучивания материала, порой без всякой связи с жизнью. Олимпиада воспитывает и не просто творческий подход к изучению философии, она путем постановки ее участников в нестандартные ситуации, способствует воспитанию диалектико-материалистического мышления, что часто не хватает выпускникам высшей школы.

Во-вторых, философская олимпиада сочетает развитие индивидуальных качеств студента с воспитанием коллективизма, ответственности не только за себя», но и за своих товарищей по команде. Ведь в итоге важен успех – он приносит победу. Подготовка к олимпиаде и участие в ней воспитывают чувство локтя, взаимопомощь, веру в коллектив и одновременно умение действовать коллективно. Олимпиада, развивая творчество каждого из ее участников, сводит на нет элементы индивидуализма, которые порождены у некоторых студентов дефектами семейного воспитания, ошибками в воспитательной работе школы, а иногда и института. Она формирует у своих участников подлинный коллективизм, органически сочетающийся с яркой индивидуальностью. Более того, за свою команду «болеет» группа, курс, факультет. Несомненно, это, помогает сплочению коллектива, укреплению студенческого содружества.

Заданиями к философской олимпиаде могут быть вопросы и задачи, в которых использованы высказывания различных ученых, авторские описания той или иной научной позиции, отдельных фрагментов из общественно-политической и научной жизни, отражение в художественной литературе и т. д. Непременным условием формирования заданий к философской олимпиаде является необходимость не только заинтересовать студента интеллектуально, но и непосредственно воздействовать на его органы чувств, на эмоциональную сторону его психики. Ибо давно известно, что без человеческих эмоций не может быть и человеческого

искания истины. Вопросы-задания должны быть сформулированы корректно, доступно, ясно, не должны допускать двойственности, или множественного толкования. Некорректность вопроса, нечеткость определения, как правило, приводят к неправильному пониманию, к ошибкам при ответе.

Успех на олимпиадах обычно приходит к студентам, умеющим самостоятельно и творчески мыслить, способным к критическому анализу действительности, к пониманию её единства в противоположных тенденциях. К тем, кто умеет использовать свои знания при разборе конкретных ситуаций, в решении нестандартно поставленных задач. Она формирует у своих участников подлинный коллективизм, органически сочетающийся с яркой индивидуальностью.

Следует иметь в виду, что олимпиада – это первый серьезный шаг в научное студенческое общество. Это один из видов подготовки к творческой деятельности, прежде всего, в студенческих научных кружках и к исследовательской работе на кафедре. При этом речь идет не только о философских кружках и исследовательской работе, но и о любых научных направлениях, так как философия является методологической основой любой научной деятельности. Она функционирует в этом качестве не в виде жесткой и однозначной системы норм, «рецептов» и обязательных приемов, а в качестве общей системы принципов и регуляторов научной деятельности. Олимпиада как раз и способствует глубокому усвоению философских принципов и умению пользоваться ими.

Рекомендуемый вариант решает следующие задачи:

1. формирование диалектико-материалистического мировоззрения;
2. развитие навыков самостоятельной работы студентов;
3. воспитание творческого подхода к науке и практике, умения самостоятельно принимать решения.

К числу принципов, на основе которых осуществляется решение этих задач, относится:

1. индивидуальный подход;
2. партнерство преподавателя и студентов в углублении знаний и привитии соответствующим этим знаниям навыков;
3. обеспечение высокой активности студентов;

4. коллективная ответственность.

В целом целесообразно весь процесс подготовки и проведения олимпиады подразделить на следующие этапы:

I. Подготовительный этап, включающий в себя как в целом всю систему обучения философии, так и специальные задания по расширению кругозора студентов и их философской культуры. Это стадия общей подготовки студентов к олимпиаде.

II. Олимпиаду целесообразно проводить, используя ступенчатость. Наиболее эффективной становится эта форма при использовании трех туров.

III. Заключительный этап целесообразно тоже подразделить на две стадии: первая стадия следует сразу же после третьего тура, а вторая – после специальной подготовки когда уже прошел какой-то период, так как первоначальные впечатления заменились на более строгие представления о проведенной работе и можно более правильно оценить проделанную работу. Затем готовится «круглый стол», где дается оценка в целом работе студентов (и участию преподавателей кафедры) на олимпиаде, вырабатываются рекомендации по возможностям использования этого достаточно активного метода в дальнейшей работе со студентами.

1. На этом же этапе подготовки олимпиады можно продумать соответствующее оформление аудиторий, где будет проводиться работа студентов. Оформление должно обязательно соответствовать теме олимпиады. Так, различным должно быть оформление аудитории, где будет проводиться олимпиада, например, по экологической проблематике и тематике, связанной с историей русской философии. Оформление аудитории в соответствующем виде будет содействовать повышению эмоционального настроения участников олимпиады.

2. Имеет смысл обратить также внимание на возможность использования материалов по прошлым олимпиадам факультетов, в целом университетской команды. Это могут быть фотомонтажи, стенды. Здесь же могут быть использованы стенды с отражением истории олимпиад.

Последним шагом подготовительного этапа олимпиады может стать интеллектуальная разминка.

Оптимальное использование активных методов обучения, таких как философские олимпиады, диктанты, тренинги, презентации, тестирование и прочие, создают различные возможности передачи знаний.

Осуществляется не только репродуктивное усвоение знаний, создаются условия для творческого, самостоятельного подобно научному методу познания (и по форме и по существу). В данном случае обретается вкус к исследовательской деятельности, начальные качества, необходимые для кадров науки и для активного участия в трансформациях общества, идущему к информационному цивилизационному статусу [3, с. 56]. Происходит не просто пассивное потребление знаний от преподавателя к студенту. Идет процесс формирования активного индивида готового к принятию самостоятельных решений, и ответственности за их исполнение.

Библиографический список

1. Завьялова Н. И., Новосёлов В. Г. Формы активизации самостоятельной работы студентов в процессе преподавания философии: учебно-методическое пособие. – Новосибирск, Издательство НГТУ. – 2004. – 193с.

2. Маслова В. Н. «Ноосферное образование» [Электронный ресурс]. URL: <http://academiakm.ru/library1.htm> (дата обращения 12.08.2012)

3. Олех Л. Г. Реформирование образования по ноосферному вектору: моногр. пособие. – Новосибирск, Издательство Новосиб. гуманит. ин-т, 2002. – 225 с.

Кущенко Сергей Владимирович

Доктор философских наук, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории и политологии Новосибирского государственного технического университета, kushenko@fgo.nstu.ru, Новосибирск

**МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ
В ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
(НА ПРИМЕРЕ ПОЛИТОЛОГИИ)**

Аннотация. В статье рассматриваются методические приемы использования учебной автономии в вариативной части образовательных стандартов. Предлагается авторский вариант интерпретации понятия «учебная автономия».

Ключевые слова: учебная автономия, самостоятельность, ответственность, компетенция.

Kuschenko Sergey Vladimirovich

Doctor of Philosophical Sciences, Candidate of Historical Science, Head of History and Political Science Department at the Novosibirsk State Technical University, kushenko@fgo.nstu.ru

**TECHNIQUE OF AN EDUCATIONAL AUTONOMY APPLICATION OF
IN A VARIANT PART OF EDUCATIONAL STANDARDS
(ON A POLITICAL SCIENCE EXAMPLE)**

Abstract. Some practical methods of an educational autonomy in a variant part of educational standards are considered. The author's option of interpretation of concept "an educational autonomy" is offered.

Keywords: educational autonomy, independence, responsibility, competence.

Образовательные стандарты нового поколения предполагают значительное расширение самостоятельности образовательных учреждений в определении содержания их вариативной части. Такая самостоятельность образовательных учреждений, в свою очередь, предполагает значительную активизацию самих учащихся в разработке своей собственной образовательной траектории. Необходимо подчеркнуть, что образовательные стандарты нового поколения ориентируют учащихся именно на самостоятельную разработку, а не на простой выбор из нескольких предложенных преподавателями образовательных траекторий.

Очевидно, что эта задача относится к числу наиболее сложных и амбициозных задач всего образовательного процесса. Ее решение требует значительных усилий как от преподавателей, так и от учащихся. Важно отметить, что на это направлен ряд нормативных документов Министерства об-

разования и науки РФ, а также областная программа введения профильного обучения в Новосибирской области, предполагающие более полный учет интересов, склонностей и способностей учащихся, осуществление процесса обучения в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования, на расширение возможности выстраивания учащимися собственной индивидуальной учебной траектории.

Первые практические шаги, направленные на решение указанной задачи, уже предпринимаются и в школах, и в вузах, однако остается актуальной проблема теоретического и методического обоснования вариантов ее решения. В частности, представляется важным продолжить анализ понятия «учебная автономия».

К одной из последних работ, посвященных анализу данного понятия, относится содержательная статья Е. А. Насоновой.

Е. А. Насонова показывает, что входит и что не входит в содержание понятия «автономия» в понимании зарубежных и отечественных методистов [2, с. 145] и считает необходимым раскрыть сущность таких близких к автономии по значению понятий, как «самостоятельность», «самостоятельная работа», «самообразование», «самообучение», «учебная компетенция». Такой подход, по нашему мнению, вполне обоснован и целесообразен, он предполагает выбор методологических оснований для определения содержания понятия «учебная автономия». Опираясь на выводы Е. А. Насоновой, можно сказать, что большое распространение получила точка зрения, согласно которой термин «автономия» определяют как синоним «самостоятельности». Как отмечает Е. А. Насонова, «характерным для данной интерпретации термина стало рассмотрение самостоятельности ученика с позиций понимания свободы учащихся в выборе места и времени выполнения учебных заданий без физического присутствия учителя, т. е. полная независимость студентов. Данное понимание свободы «автономии» представляется некоторыми методистами как дистанционное обучение...» [там же, с. 146]. Соглашаясь в основном с такой интерпретацией термина «автономия», считаем необходимым уточнить, что речь идет не об абстрактной «автономии», а об «учебной автономии» в рамках государственного образовательного стандарта. Совершенно очевидно, что «абсолютной свободы» ученика понятие «учебная автономия» не предполагает в силу того, в частности, что свобода ученика ограничена рядом требований Госстандарта, обязательных к исполнению. Отсюда следует, что ученик обязан выполнить требования Госстандарта, пройдя систему контролирующих это выполнение мероприятий (зачеты, экзамены и др.). В соответствии с этим можно сказать, что «свобода» (или «учебная автономия») ученика может проявляться в том, какой вариант выполнения требований Госстандарта он выберет – с участием преподавателя или без участия преподавателя. По нашему мнению, практика образовательной деятельности показывает, что участие преподавателя в обучении учащихся является обязательным. Речь может идти лишь о большей или меньшей степени участия преподавателей в обу-

чении учащихся.

Эта степень участия преподавателя во многом определяется совокупностью методических приемов, которые использует преподаватель. Известно множество таких приемов, часть из которых перечисляет и Е. А. Насонова. Если попытаться сгруппировать некоторые из методических приемов использования учебной автономии, то можно сказать следующее.

Все указанные методические приемы можно разделить по месту их использования на две большие группы: в учебной аудитории и вне учебной аудитории.

В учебной аудитории методика применения учебной автономии по многим параметрам не зависит от содержания учебной дисциплины, многие методические приемы часто похожи друг на друга. В частности, широко распространено тестирование студентов по заранее составленным преподавателем тестам. Тестирование, как известно, может быть разнообразным, в том числе с использованием автоматизированных обучающих систем (АОС). Автор данной статьи в течение ряда лет использовал такой вид тестирования с использованием АОС и убедился в его эффективности. Студент при таком тестировании отвечает на вопрос не выбирая один из предложенных ответов, а в свободной форме набирая текст своего ответа. Компьютер через ключевые слова оценивает правильность ответа. В случае неправильного ответа компьютер задает дополнительный вопрос. В случае неверных ответов студента дополнительные вопросы задаются вплоть до основных, базовых понятий. На примере политологии это такие понятия, как «государство», «партия» и т. д. Автор данной статьи использовал полностью автоматизированный вариант такого тестирования, т. е. без присутствия преподавателя. Практически это выглядело так: студент в удобное для него время приходил в терминальный класс, отвечал на вопросы заданного преподавателем теста и уходил. Преподаватель в удобное для себя время брал распечатку ответов всех студентов, работавших с заданным им тестом, делал соответствующие выводы для дальнейших заданий своим студентам.

В настоящее время, с развитием информационных технологий, становятся возмож-

ными многие другие варианты тестирования студентов и школьников.

Кроме тестирования, в учебной аудитории могут использоваться и другие известные методические приемы в рамках учебной автономии в нашей интерпретации (т. е. с разной степенью обязательного участия преподавателя): оргдеятельностные игры, диспуты, коллоквиумы, вебинары и др.

Вне учебной аудитории методические приемы также могут быть разнообразными. В частности, общение учащегося с преподавателем через Интернет, причем выбор преподавателя учащийся может делать по своему усмотрению, включая зарубежных преподавателей. Самостоятельность («автономность») учащегося в данном случае может проявляться, в частности, в том, что учащийся сам должен отслеживать выполнение требований того Госстандарта, в рамках которого он будет получать диплом о приобретенной квалификации (специальности).

Одной из распространенных форм внеаудиторной работы с учащимися выступает их ознакомление с профессионально значимой для них информацией. [1, с. 146]. Студенты, изучающие политологию, приходили (под руководством преподавателя) на ознакомительную экскурсию в штаб-квартиры политических партий, действующих в Новосибирске. После этой экскурсии студенты получали задание преподавателя написать краткий очерк о деятельности той партии, которую выберет для себя сам студент. Информацию для этого очерка студент собирал самостоятельно и сдавал преподавателю в виде оформленного отчета.

Кроме ознакомительных экскурсий и отчетов о деятельности политических партий, самостоятельность студентов во внеаудиторной работе при изучении политологии может проявляться и в других формах. В частности, автор данной статьи поручал своим студентам самостоятельный анализ предвыборных кампаний политических деятелей и, что оказалось наиболее сложным, самостоятельное составление студентами

политических прогнозов. Политическое прогнозирование – это один из наиболее сложных разделов курса политологии, предполагающий значительную степень самостоятельности студентов. Можно с уверенностью сказать, что ориентирование студентов и школьников на составление ими политических прогнозов будет означать высокую степень их мотивации на самостоятельное и активное изучение ими политологии и обществознания в силу того, в частности, что самостоятельное прогнозирование чего-либо в любом случае вызывает у автора прогноза личную заинтересованность и, кроме прочего, ответственность за свой прогноз. Такая заинтересованность и ответственность учащихся может стать важной составляющей их индивидуальной учебной траектории, составленными ими самими с участием (в большей или меньшей степени, в зависимости от подготовки и способности ученика) преподавателя.

Таким образом, нами предложен один из вариантов интерпретации понятия «учебная автономия», предполагающий, во-первых, соблюдение учащимся обязательных требований государственного образовательного стандарта и, во-вторых, участие преподавателя в образовательном процессе в различных формах и в большей или меньшей степени (в зависимости от потребности учащегося в помощи преподавателя). Показаны некоторые методические приемы использования учебной автономии в аудиторной и внеаудиторной работе учащихся, апробированные автором данной статьи [1].

Библиографический список

1. Кущенко С. В. К вопросу о соотношении рационального и иррационального в критическом мышлении /Современные образовательные технологии: доводы в пользу активных форм обучения. Сборник статей памяти Г. П. Кашкоровой. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – С. 41-44
2. Насонова Е. А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки», 2010. – №1(2), – С. 145–149.

Мандрикова Галина Михайловна

Доктор филологических наук, профессор кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета, mandricova@mail.ru, Новосибирск

ТЕХНОЛОГИЯ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРАВИЛА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена одной из наиболее известных современных образовательных технологий – обучение в сотрудничестве. Исходя из десятилетнего опыта применения данной технологии, автор предлагает и обосновывает определенные правила / принципы ее применения.

Ключевые слова. Активное обучение, педагогическая технология, развитие критического мышления, cooperative learning.

Mandrikova Galina Mihaylovna

Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department of Philology at the Novosibirsk State Technical University, mandricova@mail.ru, Novosibirsk

TECHNOLOGY OF COOPERATIVE LEARNING: GUIDELINES FOR TEACHERS

Abstract. The article is devoted to one of the most famous modern technologies of education – cooperative learning. Based on the ten-year experience of teaching with this technology, the author proposes and argues certain rules / principles of its application.

Keywords. Active learning, technology of education, development of critical thinking, cooperative learning.

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), или совместное обучение, – этот один из наиболее востребованных в современной мировой образовательной практике метод обучения [5]. В российском образовании он также известен как групповое обучение или обучение в группах, хотя не всегда совместное обучение можно приравнять к работе в группах. В любом случае, этот метод сейчас широко применяется и в школьном и в вузовском обучении, поскольку, несомненно, подпадает под определение «активных форм» обучения. Имея достаточно продолжительный опыт ведения курса «Современные образовательные технологии» на факультетах повышения квалификации преподавателей в различных вузах Новосибирска, могу сказать, что слышали о нем многие преподаватели, но как именно использовать метод совместного обучения знают далеко не все. Даже те, кто практикует этот метод в своей преподавательской

деятельности, зачастую не соблюдают его основные принципы, что, как правило, ведет к разочарованию в ожидаемых, но не достигнутых, результатах.

Многие преподаватели даже не подозревают, что совместное обучение – это именно метод, а не форма активного проведения занятия. В основе метода обучения в сотрудничестве, как и положено, лежат базовые идеи и определенные принципы, нарушение которых зачастую и приводит к профанации данного метода, а именно подмену содержания формой, объявление его игровым и т. п. Дело в том, что при кажущейся простоте такая педагогическая технология, как совместное обучение, является достаточно сложной для применения в сложившейся практике вузовского обучения.

Чтобы понять, в чем суть технологии совместного обучения, приведу фрагмент эссе, написанного студенткой 5 курса о ее личном опыте такого обучения:

«О совместном обучении я узнала только в университете. В школе и на курсах я не сталкивалась с такими методами работы. Я на 1-м и 2-м курсе – ранимый и плохо входящий в контакт человек – и так изо всех сил напрягалась, чтобы общаться с одногруппниками, а при разделении на группы я вовсе не могла понять, что мне делать. Работать я не могу, так как у меня еще не налажен личный контакт. Не могу, а надо! И приходилось учиться. Учиться общаться, решать совместные проблемы и поставленные задачи, делиться мнениями и выслушивать коллег. К счастью (и я сейчас это пишу с благодарностью), научилась. Кстати, многие личные отношения наладились именно благодаря совместному обучению, благодаря тому, что мы время от времени были зависимы друг от друга и соединены страшным (и, как мне казалось, лишаящем индивидуальности) словом «группа» (Анастасия М.).

Из написанного вполне ясно, что изначально совместное обучение студенты не воспринимают как обучение, т. е. первоочередной задачей для них является не работа с информацией через сотрудничество, а просто *работа с человеком*. А что это за работа в группах? Есть мнение, что это болтовня студентов, перемежающаяся чтением текстов и рисованием схемок-картинок. Ну, интересно, необычно, но знания где?

Проанализировав рефлексивные работы студентов по поводу «минусов» обучения в сотрудничестве [3], можно вывести те недостатки в использовании данного метода, о которых было сказано в начале данной статьи. Заметим, что неслаженную работу студентов следует также относить «на счет» преподавателя.

Ты мне друг, а ты мне недруг. Часто в совместную работу вмешиваются личные отношения между людьми: симпатия или неприязнь. Конечный результат в такой команде либо не будет достигнут вообще, либо будет достигнут, но путем игнорирования мнения одного из членов группы. Зачастую в команде выделяется лидер, и именно он, основываясь на личных предпочтениях, определяет, чья точка зрения будет освещена в презентации, а чью можно и проигнорировать.

Твоя спина – моя стена. Прикрываться спиной и знаниями одногруппников не-

честно, это, как правило, расслабляет, и, не подготовившись один раз к занятию, можно не подготовиться и в другой раз, возникает риск войти во вкус, ведь одноклассники – это, как правило, друзья и не выдадут. Такая форма проведения занятия иногда помогает студентам скрыть неготовность к занятию, но они честно признают, что все-таки это минус, так как прикрываться «спиной» другого человека неправильно.

Работай, студент, а я кофе пить пойду. Считается, что преподаватель должен следить за тем, как работает каждая группа. Но так происходит не всегда. Часто преподавателю важен только результат и совсем не интересно, каким путем группа его достигнет. Ведь критиковать всегда легко, а вот направить команду по нужному пути нет никого желания.

Выступает, значит, все знает. Часто работа всех членов группы не оценивается, а оцениваются только те, которые презентуют материал. По мнению студентов, это неправильно, так как не каждый человек способен хорошо презентовать материал, но это совершенно не значит, что он не работал.

Оцени ближнего своего. Такой способ выставления оценок группы, по мнению учащихся, в корне неверен, во-первых, оценить другого сложно, а во-вторых, необъективно, так как нет желания портить отношения с другими людьми, да и вообще, мы же все здесь друзья, а как можно обидеть друга? Умение принимать критику и выражать свои идеи, чтобы они были услышаны коллективом, – одно из самых трудных условий эффективной работы. Не будем забывать, что на практике лидеры группы не всегда доброжелательно относятся к мнению остальных участников. В связи с этим конечный результат работы группы – презентация идей лидеров (и презентуют их соответственно лидеры). Тогда возникает вопрос: «Зачем нужна была работа в группе, если сотрудничества как такового не получилось?».

Одной из главных причин неудачного опыта обучения в сотрудничестве, как явно следует из студенческих наблюдений (мы опрашивали студентов-филологов 5 курса в рамках курса «Современные образовательные технологии»), является банальная подмена содержания формой, что, кстати, характерно для бездумного применения

многих инновационных технологий («Разделить двадцать человек на пять групп сможет и ученик третьего класса»).

В результате собственного десятилетнего опыта применения обучения в сотрудничестве, а также уже упоминавшегося курса «Современные образовательные технологии» на ФПК, анкетирования студентов и преподавателей, использующих данный метод, анализа его нарушений мы пришли к необходимости разработать что-то вроде правил использования данной технологии, призванных помочь преподавателю, решившему применять обучение в сотрудничестве как активную форму работы студентов на занятии.

**Педагогическая технология
«Обучение в сотрудничестве»
(Правила для преподавателя)**

1. Изучите необходимую литературу [4] и, если есть возможность, познакомьтесь с опытом применения данного метода другими преподавателями, чтобы убедиться в целесообразности его использования в вашем учебном заведении, с вашими учащимися и в обучении вашему предмету.

2. Помните, что это – именно технология, поэтому старайтесь применять ее правильно, т. е. системно. Как это можно понимать?

– работа в малых группах должна чередоваться с работой фронтальной и парной, другими словами, такое обучение может встраиваться и в традиционное и в другие инновационные технологии (развитие критического мышления, метод проектов, метод портфолио и др.);

– преподаватель должен постоянно отслеживать работу студентов, видеть их организационные, психологические и содержательные проблемы, в случае необходимости – помогать (а не давать указания!).

3. Распределяйте студентов по группам (формируйте групп), подчиняясь методической целесообразности, продуманности, т. е. целям вашего занятия. Формирование групп может происходить на любой стадии занятия: на стадии Вызова (мозговой штурм), на стадии Осмысления (обсуждение прочитанного/услышанного/записанного), на стадии Рефлексии (подготовка презентации).

А) разделение может происходить по жребью;

Б) разделение может происходить по «любви»;

В) по желанию (списку) преподавателя;

Все эти способы (А, Б, В) также нужно чередовать.

4. Предлагайте студентам выбирать различные роли в группе, так как это необходимо для организации успешной работы. Преподаватель только называет роли, распределять их должны сами студенты. Тем не менее, возможны ситуации, когда преподаватель назначает в каждой группе фасилитаторов и презентаторов. Одним из важных условий применения данной технологии является смена ролей в ходе обучения, другими словами, каждый учащийся должен выступить в каждой из ролей в процессе обучения. В качестве повышения ответственности за исполняемую роль может быть устный/письменный отчет студентов о работе группы в целом и своей в частности (с позиции исполняемой роли) или отчет фасилитатора о вкладе каждого в работу группы.

5. Помните о том, что далеко не все студенты готовы к подобной работе, поэтому возможны разного рода конфликты (студент-студент, студент-преподаватель). Предлагая работу в группах, сразу приведите ряд аргументов относительно формирования навыков общения и профессионального взаимодействия для их будущей деятельности, т. е. формирования коммуникативной компетенции. Используйте различные приемы психологической рефлексии (эссе, анкеты, самоанализы и проч.), помогающие студентам адаптироваться к работе с другими людьми.

6. Всегда давайте четкие и понятные инструкции по поводу того, что должна делать группа. В самом начале групповой работы убедитесь, что группа поняла, что нужно делать и начала работу. В течение занятия старайтесь общаться с каждой группой, одобрить идеи, подсказать (ненавязчиво!) что-то и даже предложить разделиться в случае несогласия внутри группы.

7. Следите за временем, если итогом групповой работы должна быть публичная презентация: каждая группа должна представить результат своей работы и обсудить его с другими группами и преподавателем в четко отведенное время. В обсуждении работы участвует вся группа, а не только презентатор (кстати, если к доске желает выйти вся

группа – не нужно этому препятствовать, но практиковать такую презентацию постоянно не имеет смысла).

8. При необходимости предъявления студентам «верной / правильной / идеальной» версии обработки полученной на занятии информации, сделайте собственную презентацию и участвуйте в ее защите наравне с другими группами. Опыт показывает: что-то будет лучше у вас, но что-то – лучше у студентов! И это можно и нужно оценить.

9. Заранее продумайте критерии оценки работы групп и обсудите их (или доведите до сведения студентов).

10. Помните о том, что существует несколько типов взаимозависимости участников совместного обучения [1]:

1). Зависимость от единой цели, задачи, которая всеми осознается и решить которую можно только совместно.

2). Зависимость от источников информации, когда каждый владеет только частью общей информации или ее источника, необходимой для решения общей задачи; каждый должен внести свой вклад (здесь важен уровень разделения труда, ролевых функций).

3). Зависимость от единого для всех учебного материала (задачи, упражнения, текста, лабораторной работы и пр.).

4). Зависимость от оборудования (один лист, одни фломастеры, одни ножницы и т. д.), разделенного между участниками группы.

5). Зависимость от единого для всей группы поощрения – либо все поощряются одинаково, либо не поощряется никто.

11. Умения работать в сотрудничестве приобретаются постепенно. Это должно стать стратегической задачей преподавателя.

Следование данным правилам поможет преподавателю построить работу по технологии совместного обучения и избежать тех ошибок, которые могут подменить содержательную сторону обучения формальной.

Отдельного разговора заслуживает коммуникативный опыт, приобретаемый студентами в совместном обучении. Приведем еще один фрагмент студенческого эссе:

«Философия совместного обучения прекрасна, но идеалистична. По идее, это учит людей работать в команде, думать об общем результате, стремиться взаимодействовать с разными людьми и получать совместный результат. Все эти навыки, несомненно, при-

годятся на работе. И даже больше – все эти навыки просто необходимы в работе. Вопрос: почему это так трудно осознать в процессе обучения? Почему мы (студенты) не стремимся улучшать свои коммуникативные навыки, работая в группах и добиваясь совместного результата? Если абстрагироваться и посмотреть на ситуацию объективно и со стороны, то кажется, что только дурак не будет использовать такой прекрасный шанс научиться работать с разными людьми, обобщать свою точку зрения, высказывать свое мнение, готовить совместные проекты и защищать их».

Как считает Ч. Темпл, активное обучение способствует развитию толерантности и навыков социального взаимодействия. «По правде говоря, – пишет автор, – наиболее ценные уроки университетской жизни – социальные. Даже слово «университет» подразумевает, что студенты должны узнать не только незнакомые им донные идеи, но и людей – иных, чем они сами. Занятия, на которых практикуются активные методы обучения и критическое мышление, – лучшее место для знакомства с людьми. Не только для того, чтобы обрести друзей, но и для того, чтобы понимать других и научиться общаться, невзирая на различия» [6].

По мнению И. О. Загашева и С. И. Заир-Бека [1], применяя обучение в сотрудничестве, мы достигаем:

1. Более высоких результатов обучения и лучшего усвоения информации.

2. Более частых случаев высокоуровневого мышления, более глубокого постижения материала.

3. Большой продуктивной деятельности и меньших дисциплинарных нарушений.

4. Настроения на высокие достижения и органичной мотивации на обучение.

5. Более высокой способности рассматривать ситуации с точки зрения других людей.

6. Более положительных отношений (с большим допуском и взаимной поддержкой) с участниками семинара вне зависимости от способностей, наличия недостатков.

7. Большой социальной активности.

8. Большой психологической стабильности, умения приспособиться к новому; большего внутреннего комфорта.

9. Более высокой самооценки, основанной на принятии самого себя в целом.

10. Более положительного отношения к различным областям наук.

11. Более высокой социальной компетентности.

12. Более положительного отношения студентов к преподавателю [2].

Итак, подводя некоторые итоги, можно сказать, что педагогическая технология совместного обучения, или обучения в сотрудничестве (cooperative learning), должна быть активно востребована в практике современного вузовского образования, поскольку формирует важные базовые компетенции, необходимые будущему специалисту.

Библиографический список

1. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. – СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.
2. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое

мышление: технология развития. – СПб., 2003. – 284 с.

3. Мандрикова Г. М. Обучение в сотрудничестве: точка зрения студента / Современные образовательные технологии: Доводы в пользу активных форм обучения: Сб. статей памяти Г. П. Кашкоровой. – Новосибирск: НГТУ, 2010. – С. 147-157.

4. Меридит К. С., Стил Дж., Темпл Ч. Обучение сообща. Пособие V. Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления». – М., Изд-во «ИОО», 1997. – 35 с.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. В. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. –

6. Темпл Ч. Развитие критического мышления через чтение и письмо в системе высшего образования: стратегии для использования в любых предметных областях. – Нью-Йорк: «Институт Открытое общество», 2002. – 48 с.

Пермякова Татьяна Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета, uchi70@mail.ru, Новосибирск

РАЗВИТИЕ ДИСЦИПЛИНАРНОГО ЗНАНИЯ И МЫШЛЕНИЯ В РАМКАХ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Аннотация. Статья посвящена описанию использования при обучении орфографическим и пунктуационным нормам различных приемов и стратегий активного обучения, позволяющих переводить школьное (интуитивное) знание в дисциплинарное знание и мышление, развивать критическое мышление.

Ключевые слова. Нормы орфографии и пунктуации, активное обучение, педагогическая технология, развитие критического мышления.

Permyakova Tatiana Nikolaevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philology at the Novosibirsk State Technical University, uchi70@mail.ru, Novosibirsk

THE ACQUISITION OF DISCIPLINARY KNOWLEDGE AND THINKING DEVELOPMENT IN THE COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH STANDARDS

Abstract. The article describes the use of various techniques and strategies for active learning in teaching spelling and punctuation rules. They allow to convert school (intuitive) knowledge to disciplinary knowledge and thinking, and to develop critical thinking.

Keywords: rules of spelling and punctuation, active learning, technology of education, development of critical thinking.

Понятие дисциплинарного знания, было рассмотрено психологом Х. Гарднером [2]. По его мнению, следует различать *школьное знание* (пассивно обретаемое знание), *интуитивное знание* (знание, получаемое из опыта без размышления), и *дисциплинарное знание и мышление* (научно подтвержденные концепции и мыслительные процессы, которые предусматривают восприятие мира и решение проблем посредством получения и обработки информации). Обратим внимание на то, что дисциплинарное знание приобретает только активным путем. Как пишет Ч. Темпл, если оно не приобретено, мы, по всей вероятности, будем размышлять над нашими ежедневными проблемами лишь на основе имеющихся интуитивных знаний (которые зачастую не лишены недостатков), а на основе школьных знаний будем сдавать экзамены и тесты и пускать пыль в глаза при знакомстве с новыми людьми [5].

По мнению специалистов в области активного обучения, дисциплинарное знание и мышление – это вид мышления, который является наиболее достойной и подходящей целью для системы высшего образования [3].

В свое время гарвардскими учеными был исследован вопрос: что повышает качество образования, полученного в колледже? Оказалось, это

- ясно выраженные ожидания,
- частые письменные задания,
- множество проектов в отличие от одной курсовой работы или экзамена в конце курса,
- интерактивные вопросы,
- обучение и работа сообща,
- установление связи учебного курса с миром, с реальной жизнью.

Студенты растут как мыслители, когда сталкиваются с тем, что психолог Ж. Пиаже назвал когнитивным дисбалансом [4], то есть с тем, что бросает вызов удобным и знакомым способам восприятия действитель-

ности. Другими словами, развитию студентов способствует соблюдение следующих условий:

1) они должны столкнуться с выбором, с материалами, позволяющими дать не одну, а больше трактовок, и очутиться в ситуации, когда придется вырабатывать и отстаивать собственную трактовку;

2) они должны слышать точки зрения других студентов, которые отличаются от их собственной;

3) студентам следует предлагать рассуждать, особенно в письменной форме, о том, как меняется их мышление.

Опираясь на данные условия, обратимся к ведению курса «Практикум по орфографии и пунктуации», который является одним из важных разделов курса «Русский язык и культура речи». Заметим, что материал этого курса осваивается в течение всего школьного обучения русскому языку, но, как показывает практика, недостаточно эффективно. Как нам представляется, в этом «повинен», во-первых, традиционный подход к ведению названного курса и, во-вторых, отсутствие новизны в самом объекте изучения. Обычно занятия по орфографии и пунктуации сводятся к повторению правил и выполнению скучных «дрилловых» упражнений.

В рамках избранного нами активного обучения работа студентов на практических занятиях осуществляется в основном в микрогруппах. Преподаватель в данном случае выступает в роли наблюдателя, советчика, организатора. Считаю важным, чтобы на занятии были созданы все условия для реализации творческих возможностей и способностей учащихся, их активности, самостоятельности. И это должно происходить не только при взаимодействии преподавателя и студента, но и при взаимодействии студентов между собой.

На занятиях мы используем такие приёмы технологии развития критического мышления, как «INSERT»; создание текста по ключевым словам; работа в мини-группах: составление кластеров, схем, таблиц; «Придумай свой алгоритм»; «Перепутанные логические цепочки» и др.

Используя подобные приёмы на наших занятиях, мы ставим перед собой следующие цели:

- дать представление о принципах русской орфографии и пунктуации и закрепить знания основных орфографических и пунктуационных норм, а также орфоэпического минимума курса;

- дать навыки орфографического и пунктуационного анализа письменного текста, научить проводить корректорскую правку в соответствии с орфографическими, пунктуационными нормами, аргументируя свои действия;

- научить грамотно строить письменное высказывание с соблюдением норм орфографии и пунктуации;

- обучить практическим приемам ведения дискуссии: изложению и оценке аргументов, умению выслушать оппонента, суммированию результата и т. п.

- научиться взаимодействовать в процессе решения учебных («учебно-творческих») задач.

Предлагаем обратиться к примерам использования приёмов технологии РКМЧП, развивающих и формирующих дисциплинарное знание и мышление, в нашем «Практикуме».

Как известно, при использовании технологии развития критического мышления в ходе занятия выделяют несколько стадий. Первая стадия, называемая стадией вызова, в самом общем виде предполагает:

- актуализацию опыта и предыдущих знаний студентов;

- активизацию умственной деятельности обучаемых;

- формирование мотиваций к дальнейшей учебной деятельности.

На первом занятии я со студентами традиционно рассуждаю о принципах русской орфографии, о типах орфограмм, об орфографических словарях и справочниках – темах, откровенно говоря, не очень интересных для студентов-первокурсников. Как мне представляется, на таком занятии, которое носит теоретический характер, уместно в качестве основного приема использовать «INSERT» (чтение текста с маркировкой). И здесь очень важно правильно выстроить / организовать стадию вызова, которая задала бы настроение, темп работы на всё последующее занятие.

На стадии вызова после короткой беседы я предлагаю студентам, предварительно

разделив их на микрогруппы, выполнить небольшую творческую работу – написать рассказ по ключевым словам, не ограничивая их в выборе жанра и стиля. Такая работа очень увлекает студентов. За отведённое время они в совместном творческом поиске, создавая свой, авторский текст, не только актуализируют знания, полученные в школьном курсе русского языка, но и ближе узнают друг друга, работают единым, пусть маленьким, но коллективом. Также здесь очень важен момент создания мотивации к дальнейшей деятельности, поскольку после презентаций своих произведений (которые, кстати, проходят почти всегда «на ура»), студенты хотят узнать: а как же на самом деле «живут» в оригинальном тексте те самые ключевые слова, по которым они составляли свои рассказы.

На стадии осмысления студенты с большим вниманием и интересом читают (с маркировкой) серьёзный текст, посвящённый принципам русской орфографии. Затем мы обсуждаем его (по маркировочным знакам), все студенты активно участвуют в обсуждении проблем современной орфографии, задают вопросы, в общем, занятие проходит очень живо, в хорошем темпе.

В конце занятия я предлагаю написать небольшое эссе на тему «Что я думаю об этом занятии?» или «Что даёт мне такое занятие?». Приведу несколько выдержек из таких работ, сохранив их стилистику и пунктуацию:

«Форма занятия мне понравилась, всё чётко, доходчиво объяснено, ни один вопрос не остался без внимания. Информация, полученная за урок, очень интересная и понятная, доступна до разума студента. Занятие проведено очень необычно и увлекательно, на таком уроке точно не захочется спать или сбежать»;

«Занятие прошло на редкость интересно. Творческие задания всегда помогают раскрыться. Вся группа приняла участие в работе и ни один не остался без внимания»;

«Мне очень понравилось задание с сочинением текста. Оно не только развивает творческое мышление, но и сближает с одноклассниками»;

«Занятие понравилось, по сравнению с другими предметами более-менее разнообразивает учебный процесс»;

«Групповые занятия в начале курса помогают нам познакомиться и научиться работать в команде».

Заметим, что темы таких небольших работ могут варьироваться в зависимости от темы занятия, от формы его проведения и т. п.

И ещё один пример использования технологии развития критического мышления в «Практикуме» – занятие, посвящённое правописанию приставок.

На стадии вызова студентам предлагается вспомнить все русские приставки, они записываются на доске в произвольном порядке. Такое задание помогает преподавателю обозначить круг проблем, с которыми студенты будут работать на семинаре, подготовить их к восприятию последующей информации.

Следующее задание – попытаться объединить приставки в группы, чётко определив основание для таких группировок, – является переходом к стадии осмысления. Студенты работают в парах, придумывая, обсуждая, отвергая разные основания для классификации.

Когда работа закончена, несколько пар презентуют свои версии классификации приставок, среди которых обязательно прозвучит верная, основанная на правилах написания русских приставок. После того как приставки разделены на «правильные» группы, студенты получают задание составить свой алгоритм правописания приставок. Таким образом, на стадии осмысления мы актуализируем и систематизируем имеющиеся знания; поддерживаем цели, поставленные на стадии вызова.

Заключительный этап занятия сопровождается презентацией «готового продукта». Несколько пар по желанию представляют получившиеся алгоритмы. От пары выступает один человек. Все остальные (и преподаватель) принимают участие в обсуждении полученного «продукта», делают замечания, дополнения, исправления. Можно создать экспертную группу, которая будет оценивать работу каждой пары, можно предложить студентам самим оценить своих «коллег».

Публичная презентация работ в нашем понимании не самоцель, а способ самовыражения, показ того, в каком виде произошло приращение нового знания, создание целостного и определённым образом структурированного представления об объекте.

В заключение, учтя все замечания, студенты записывают наиболее точный, логичный, лаконичный вариант алгоритма правописания приставок, который останется в портфолио.

Очень ценным в таких занятиях является, на наш взгляд, то, что студенты понимают, что знание было не «транслировано» преподавателем, а добыто ими как самостоятельно, так и в совместном поиске, и ценят это.

И эту оценку, и чувства, возникающие при осознании высокой результативности собственной деятельности, они выражают в своих эссе, несколько цитат из которых мы хотели бы привести в этой статье:

«Работа в парах мне нравится, потому что когда идёт коллективная работа, быстро летит время, человек интенсивно напрягает мозг и вестибулярный аппарат, чтобы быстрее закончить работу. Тем самым человек быстрее развивается»;

«Я думаю, что в маленькой группе работать легче, так как задействованы почти все участники. Мне понравилось»;

«Занятие мне очень понравилось, так как в нём был дух соревнования, а это всегда увлекательно... Почаще бы».

Таким образом, заинтересованность студентов выше при использовании активных форм обучения.

Университетское образование может коренным образом изменить не только количество имеющихся у студентов знаний, но и способы их мышления. А может и не изменить. Доказано, что традиционное обучение,

которое просто передает содержание, не помогает развитию мышления студентов [1]. Важный изменяемый фактор – не то, чему обучают университетские преподаватели, а то, *как они обучают*. Именно этот фактор может стимулировать развитие дисциплинарного знания и мышления студентов университета.

Библиографический список

1. Бонуэлл Чарльз К., Сазерленд Трэйси Е. Непрерывность активного обучения: выбор деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы. – Минск: Прописи, 2001. – С. 47–56.

2. Гарднер Ховард Структура разума: теория множественного интеллекта. – М.: Издательство Вильямс ИД, 2007. – 512 с.

3. Грудзинская Е. Ю., Марико В. В. Активные методы обучения в высшей школе: Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» [Электронный ресурс] / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марико. – Н. Новгород: ННГУ, ЦДПО, 2007. – Режим доступа: http://www.unn.ru/pages/aids_journals/2007/88.pdf.

4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., Просвещение, 1994. – 328с.

5. Темпл Ч. Развитие критического мышления через чтение и письмо в системе высшего образования: стратегии для использования в любых предметных областях. – Нью-Йорк: «Институт Открытое общество», 2002. – 48 с.

Лопатина Валерия Анатольевна

Старший преподаватель кафедры социально-массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета, lopatina@fgo.nstu.ru, Новосибирск

ДОКУМЕНТНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматривается роль документа в реализации коммуникационной функции. Рассматриваются различные трактовки понятия «документ» и «документная коммуникация». Особое внимание уделяется роли документной коммуникации в реализации образовательной функции, заключающейся, в частности, в подготовке специалиста, способного создавать, уметь работать и выстраивать коммуникации посредством документов.

Ключевые слова: Документ, документная коммуникация, образовательная функция, текст, электронный документ, коммуникативная компетентность

Lopatina Valeria Anatolievna

Senior lecturer of the Department of social and mass communication Novosibirsk State Technical University lopatina@fgo.nstu.ru, Novosibirsk

COMMUNICATION BOND OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article discusses the role of the document in the implementation of communication function. The author analyzes the different interpretations of the concept of “document” and “bond communication”. Special attention is paid to the role of communication in the implementation of Document educational function, which consists, particularly, in the preparation of specialists able to create, to work and to build communication through documents.

Keywords: paper, bond communication, educational function, text, electronic documents, communicative competence

В современном обществе информация о событиях фиксируется на материальных носителях и принимает форму документа. Исследователями не подвергается сомнению роль документа в реализации важнейшей социальной функции – коммуникационной. В последние годы достаточно большое внимание учеными уделяется проблеме определения понятия «документ», так как именно оно является ключевым в рассмотрении документной коммуникации. Документ традиционно рассматривается авторами в качестве носителя информации и средства ее передачи в пространстве и времени, т. е. элемента социальной коммуникации. Некоторые авторы достаточно широко трактуют это понятие, включая в него как управленческую, правовую, организационную системы, так, например, и библиотечную, архивную, музейную документацию [9]. Ряд исследователей рассматривает документ и как «способ

презентации социальности», и как «способ современной коммуникации, который становится преобладающим», и как «форму социальной коммуникации» [5].

Именно коммуникационной функции отводится роль одной из наиболее важных, значимых функций документа, что находит отражение уже в самом определении документа: документ – это семантическая социальная информация, зафиксированная на материальном носителе созданным человеком способом в стабильной знаковой форме с целью её передачи в социальном пространстве и времени [1]. Высказывается мнение, что документ, как средство общения, используемое, как в профессиональной, так и в частной жизни индивида, может сыграть ключевую роль для участников коммуникационного процесса [3].

При более узкой трактовке понятия «документа» его связывают, прежде всего, с

правовой функцией. Таким образом, среди ученых нет однозначного понимания термина «документ» и, вероятно, поэтому, в Федеральном Законе «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (2006 г.) также нет определения этого понятия.

По мнению Е. А. Плешкевича, документ отличается от не документа, которым может выступать, например сообщение, именно включённостью в определённую информационно-документационную систему, о чём свидетельствуют реквизиты, в первую очередь регистрационные [7]. При помощи определенных реквизитов возможно «идентифицировать зафиксированную на материальном носителе информацию», а, следовательно, отнести документ к определенному виду социальной коммуникации.

Вообще проблеме формирования коммуникативных навыков и коммуникативной культуры уделяется достаточно много внимания многими исследователями в высшей школе, [см. напр.: 2; 6], в том числе и на страницах данного уважаемого издания, [см. подроб.: 10 и др.].

Образовательная деятельность как разновидность коммуникационной деятельности также регулируется значительным числом документов различного назначения. Это и организационно-распорядительные документы как инструменты контроля администрации высшего учебного заведения за соблюдением норм учебной деятельности, гражданско-правовые договоры об оказании образовательных услуг, прохождении студенческих практик, нормативные документы, регулирующие образовательную деятельность и т. д.

Документная коммуникация в вузе объединяет информационное пространство, включающее источник информации (руководство вуза, факультета), получателей информации (студентов) и связи между ними.

Документная коммуникация предполагает передачу документа из рук руководства в руки студентов при наличии созданных систем передачи. Процесс документной коммуникации – динамический обмен документами, происходящий на разных уровнях: формальном, неформальном, интеллектуальном, эмоциональном.

Безусловно, на первом месте в иерархии распространения и обмена информации лежат вертикальные связи при формальной документной коммуникации (приказы и распоряжения ректората, деканов, заведующих кафедрами). Однако следует отметить, что в связи с успешным развитием внутренней электронной связи (например, электронной почты) все большее значение приобретают неформальные каналы коммуникаций как между структурными подразделениями вуза, так и между преподавателями и студентами. Студенты всех форм обучения все больше предпочитают неформальные каналы связи, лично общаясь с преподавателями для решения не только учебных задач, но и организационных вопросов, что находит подтверждение, в частности, в повседневной работе кафедр социально-массовых коммуникаций (СМК) НГТУ. Учитывая специфику будущей специальности, вероятно, умение построения личных коммуникационных связей должно приветствоваться.

Для повышения эффективности документной коммуникации необходимо подготавливать студентов к пониманию предлагаемой им информации с помощью вербальных и невербальных способов передачи информации на лекциях, факультативных занятиях. В документной коммуникации, безусловно, важно понимание смысла документа, в частности, терминологии, используемой в документе.

Еще один аспект документированной коммуникации в образовании заключается в подготовке специалиста, способного создавать, уметь работать и выстраивать коммуникации посредством документов. В связи с этими целями одной из основных задач курса «Методика учебно-исследовательской работы», читаемой на кафедре СМК НГТУ, является подготовка специалиста, способного работать информацией, представленной в форме документа.

Важность преподавания данного курса диктуется не только чисто практическими задачами учебного процесса, и тем, что документ выступает формой, организующей содержание любой информации – законодательной, научной, художественной и прочей – и тем самым способствует осуществлению функций, реализация которых будет необходима в профессиональной деятельно-

сти будущего специалиста в области связей с общественностью.

Ученые отмечают, что любой документ (иначе говоря, текст) решает несколько задач: волевые задачи: управления (императивная: приказ, закон, план, распоряжение и все то, что носит в себе «установочно-принудительный» элемент); просительная (жалоба, запрос, т. е. все, что находится в зависимости от адресанта и может быть получено только по его воле); договорная (международный договор, акты и т. д.); отчетно-обзорная (все виды отчетов)», эмоционально-волевые задачи (художественное видение, т. е. объяснение окружающего мира человеком «изнутри», как он его представляет; вторая – научное видение, т. е. анализ мира «извне»). В связи с указанными задачами рамках данного курса мы считаем необходимым уделить особое внимание проблеме работы с текстом. Навыки аналитико-синтетической работы формируются у студентов в процессе обучения правилам и методам реферирования текстов. Реферирование в этом контексте рассматривается как процесс смысловой интерпретации текста.

Как мы уже отмечали, важное значение при осуществлении документной коммуникации имеет правильное (адекватное, однозначное) восприятие, понимание) документа. В связи этим, важное значение приобретает привитие навыков правильного чтения документов, при осуществлении которого обращается внимание на определенный алгоритм:

- поиск ключевых слов;
- составление смысловых рядов;
- выявление доминанты.

В процессе учебной работы обращается внимание на основные характеристики текста как информационно-значимой единицы: самостоятельность, целенаправленность, целостность (внутренняя организованность, структурность и оформленность содержания текста).

Понимание текста при чтении включает две последовательные ступени: ступень языкового понимания и ступень извлечения смысла. Процесс общения, протекает при изменении таких параметров как: новизна, оригинальность, доступность представления материала сообщения, а также избыточность. Под «избыточностью» мы понимаем

свойство ряда языковых элементов в тексте дублировать друг друга и таким образом обеспечивать большую надежность коммуникации.

Дальнейшее технологическое развитие общества заставляет постоянно развивать и совершенствовать указанный курс. Так, например, внедрение информационных технологий в управленческий процесс вызвало появление понятия «электронного документа». Появление нового типа электронной документации было закреплено в 2002 г. в Законе «Об электронной цифровой подписи», где дано определение электронного документа: «ЭД – документ, в котором информация представлена в электронно-цифровой форме». Несмотря на наличие данного понятия, существует достаточно много вопросов, касающихся его теоретического осмысления и правового сопровождения использования данного вида документов. ГОСТ 7. 83–2001. «Электронные издания. Основные виды и выходные сведения» устанавливает основные виды электронных изданий, а также состав и место расположения выходных сведений в электронных изданиях. Так, стандарт содержит определения таких терминов как электронный документ – документ на машиночитаемом носителе, для использования которого необходимы средства вычислительной техники; электронное издание – электронный документ (группа электронных документов), прошедший редакционно-издательскую обработку, предназначенный для распространения в неизменном виде, имеющий выходные сведения.

В отечественной науке в рамках акмеологического направления разрабатывается идея ключевых компетентностей, необходимых для формирования специалиста. Среди них – коммуникативная, социальная, социально-психологическая, рефлексивная, аутопсихологическая, конфликтологическая, психолого-педагогическая, психологическая компетентность и др. Коммуникативная компетентность трактуется как форма активности личности, сформированность соответствующих навыков и умений.

Относительно документов, компетентность проявляется в умении составлять, оформлять документы в соответствии с нормативными требованиями, анализировать и синтетически их перерабатывать что по-

зволяет реципиенту интерпретировать документ. От уровня развития коммуникативной компетентности зависит успешность или неуспешность адаптации в профессии и в социуме.

Библиографический список

1. *Большедворская М. В.* Документ как средство коммуникативной компетентности / М. В. Большедворская // Документ в системе социальных коммуникаций: сб. материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Томск: Томский государственный университет, 2008. – С. 93-94.
2. *Вальдман И. А.* Сетевые структуры общества в системе социальных коммуникаций // Социальные коммуникации и эволюция обществ. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – С. 200-206
3. *Двоеносова Г. А.* Вопросы теории документоведения сквозь призму подготовки специалиста // Делопроизводство. – 2007. – № 1. – С. 50-52.
4. *Илизаров Б. С.* Актуальные теоретические и методологические проблемы современного

архивоведения: учеб. пособие. – М.: МГИАИ, 1984. – 126с.

5. *Лоскутникова В. М.* Процессы коммуникации в современном обществе [Электронный ресурс] : учеб. -метод. комплекс / В. М. Лоскутникова. – Томск : [б. и.], 2010.

6. *Паришуква Г. Б.* Современное коммуникационное пространство: анализ состояния и тенденции развития // Материалы Всероссийской межвузовской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – С. 56-58.

7. *Плешкевич Е. А.* Основы общей теории документа. – Саратов : Науч. кн., 2005. – 242 с.

8. *Почепцов Г. Г.* Теория коммуникации. – М.; Киев: Рефл-бук: Ваклер, 2001. – 651 с.

9. *Столяров Ю. Н.* Документный ресурс : учеб. пособие для вузов. – М.: Либерия-Библиоформ, 2009. – 222 с.

10. *Усанова О. Г.* Теоретико – методологическая основа построения концепции формирования социально – коммуникативной компетентности студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11. – С. 54-65.

Пинкин Вячеслав Иванович

Кандидат исторических наук, доцент кафедры международных отношений и регионоведения Новосибирского государственного технического университета, PinkinV@yandex.ru, Новосибирск

ПРЕПОДАВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

Аннотация. В статье ставится проблема мотивации студентов к изучению зарубежной истории в условиях перехода на новые образовательные стандарты и внедрения компетентностной модели. Показаны трудности формирования профессиональных компетенций бакалавров в процессе прохождения курса зарубежной истории и даны возможные пути преодоления этих трудностей.

Ключевые слова: зарубежная история, компетенции, методика преподавания.

Pinkin Vyacheslav Ivanovich

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of International Relations and Regional Studies at the Novosibirsk State Technical University, PinkinV@yandex.ru, Novosibirsk

ON TEACHING FOREIGN HISTORY IN HIGHER SCHOOL IN THE TRANSITION TO THE NEW EDUCATIONAL STANDARDS

Abstract. The article raises the problem of motivating students to study foreign history in the transition to the new educational standards and the introduction of competency-based model. The difficulty of formation of professional bachelor competence in the course of history and foreign history and the ways to overcome these difficulties.

Key words: foreign history, competencies, methods of teaching.

В настоящее время российские вузы переходят на образовательные стандарты третьего поколения. Целью преобразований является интеграция в мировое, прежде всего, европейское образовательное пространство. В конечном итоге, российское высшее образование должно стать конкурентоспособным, а российские студенты должны получить возможность продолжать образование в вузах стран, подписавших Болонскую декларацию. Стандарты третьего поколения предполагают введение ряда принципиальных новшеств: введение компетенций в качестве критериев определения качества образования, широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм занятий, акцент на внеаудиторную и самостоятельную работу студентов. Отсюда возникает необходимость в перестройке содержания учебного курса согласно новым стандартам.

По мнению автора, переход на новые образовательные стандарты может отразиться на преподавании зарубежной истории в выс-

шей школе, открывая перед преподавателем новые возможности, вопрос мотивации студента к изучению зарубежной истории.

Если оценивать степень заинтересованности в изучении тех или иных гуманитарных дисциплин, то студенты, поступающие в вуз на какое-либо гуманитарное направление, особенно междисциплинарное, такое как регионоведение, имеют наиболее высокую мотивацию к освоению иностранных языков. Знание языков в их сознании прочно увязывается с конкурентными преимуществами на рынке труда, профессиональным успехом и возможностью увидеть мир. Однако далеко не для всех студентов изначально очевидно, что полноценное владение языком какого-либо региона или страны предполагает определенный уровень знаний географии, истории, социально-политических и правовых систем, экономики этого региона или страны, его демографических, этнических, культурных и религиозных особенностей. Без этого пласта знаний выпускник не может считаться профессионально пригодным,

поскольку его познания в языке не будут превышать уровня знаний человека, освоившего курс разговорного языка.

Вместе с тем круг компетенций выпускника-регионоведа намного шире сугубо языковой компетентности. Так, согласно государственному стандарту высшего профессионального образования по направлению «Зарубежное регионоведение», область профессиональной деятельности бакалавров охватывает предоставление информационных, коммуникационных, аналитических, консультационных, образовательных и иных услуг организациям и частным лицам, нуждающимся в комплексной систематизированной информации о зарубежных странах и регионах. Бакалавр должен владеть такими видами профессиональной деятельности, как организационно-коммуникационная по обеспечению контактов с зарубежными странами; информационно-аналитическая, связанная с исследованием тенденций развития стран региона; редакционно-издательская по освещению проблематики зарубежных стран и регионов; культурно-просветительская в области культурных обменов; научно-исследовательская и преподавательская в области изучения прикладных проблем развития зарубежных стран [1, с. 6-7].

В русле учебной подготовки к перечисленным видам профессиональной деятельности особую роль играют исторические дисциплины. История, по выражению М. Фуко, образует «среду гуманитарных наук» [4, с. 389]. Общественные и экономические дисциплины содержат в себе историческую компоненту (историко-культурную, историко-филологическую, историко-экономическую, историко-политическую, историко-географическую и т. д.).

В соответствии с задачами профессиональной деятельности бакалавр-регионовед должен обладать по новому государственному стандарту следующими профессиональными компетенциями: составлять комплексную характеристику региона специализации, в том числе с учетом его исторических особенностей; объяснять основные тенденции и закономерности исторического развития региона специализации (включая отдельные страны) в контексте всемирно-исторического процесса; владеть понятийно-терминологическим аппаратом общественных наук,

свободно ориентироваться в источниках и научной литературе по стране (региону) специализации; владеть основами исторических методов, уметь анализировать современные политические тенденции на регионально-страновом уровне с учетом исторической ретроспективы [1, с. 9].

Компетентностная модель должна использоваться для создания мотивации к изучению предмета. Важно, чтобы не только сам преподаватель, но и студент получал ясное представление о том, какие знания, умения и навыки дает изучение предмета и какую это несет пользу в решении конкретных жизненных задач. Ведь изучение истории помимо необходимой эрудиции наилучшим образом развивает аналитические способности, позволяет выявлять причинно-следственные связи, сопоставлять факты и их интерпретации, критически оценивать источники и выявлять логику развития обществ и государств. Такого рода информация в доступном виде может быть доведена до студентов на вступительных занятиях. Здесь представляет интерес сопоставление представлений студентов о ценности исторических знаний для них с той информацией, которую стремится донести преподаватель.

Профессиональные компетенции бакалавра включают владение понятийно-терминологическим аппаратом исторической науки. Предполагается, что человек, который поступает в вуз по гуманитарному профилю и имеет за плечами среднюю школу, разбирается в значении таких терминов, как «формация», «сословие» или «феодализм». Однако в виду снижения качества школьного образования дело в большинстве случаев обстоит не так. Незнание студентами ключевых слов не позволяет устанавливать необходимую коммуникацию между преподавателем и обучающимися.

Целесообразным выглядит составление и предоставление в распоряжение студентов словаря определений, понятий и терминов. Особенно плодотворными представляются специальные поручения студентам в процессе подготовки к практическим занятиям по поиску значений терминов в заданных списках. Обучающийся получает возможность самостоятельно выбрать то значение термина, которое представляется ему приемлемым. В этом случае преподаватель может рассчи-

тывать на то, что слова, которые вводятся в оборот по мере прохождения курса, действительно осмысляются студентами, и им дается правильное толкование. Студенты должны быть всегда готовы к тому, что у них могут спросить, что представляет тот или иной объект, где она находится или находился. Это направлено на выработку у студентов привычки давать соответствующие пояснения при ответах на вопросы или в докладах.

Еще одним требованием к профессиональным компетенциям выпускника является свободное ориентирование в источниках и научной литературе по стране или региону. При современном уровне развития электронных технологий есть возможность найти в Интернете информацию на любую тему и на многих языках при минимальных затратах времени. Однако на деле Интернет только создает дополнительные проблемы в приобретении необходимых компетенций для тех, кто не обладает навыками сбора и оценки информации.

Преподавателю нужно не только рекомендовать студентам определенные источники и литературу, но и добиваться того, чтобы они использовались в процессе подготовки к занятиям. Тексты студенческих докладов на семинарских занятиях должны снабжаться достоверными ссылками на рекомендованную литературу. Действенным способом стимулировать студентов использовать научную литературу может стать прямая привязка докладов к конкретным работам.

Требования стандарта третьего поколения подразумевают широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм занятий в сочетании с внеаудиторной работой. Форматом внеаудиторной работы выступает электронное обучение (e-learning) – обучение с помощью Интернета или средств мультимедиа (телефонии, чата и средств видеосвязи). Использование электронных технологий дает неоспоримые преимущества. Во-первых, размещение обучающих материалов на сервере делает их широкодоступными для целевой аудитории и позволяет преподавателю вносить постоянные обновления, дополнять их видеосюжетами и графикой. Во-вторых, с помощью гиперссылок преподаватель получает возможность стимулировать студентов к самостоятельному поиску и отбору информации

в Интернете. Это побуждает сознательно получать и усваивать знания, вырабатывает готовность к постоянным изменениям и учету новых интерпретаций [2, с. 328].

В таких условиях основная задача преподавателя заключается не столько в том, чтобы давать новые знания студенту, сколько в том, чтобы направлять студента в получении новых знаний, не позволять теряться в огромном потоке информации, помогать усваивать новый материал, контролировать процесс обучения и проверять степень усвоения материала. Это не перечеркивает старые методы, такие как диктовка или заучивание наизусть базовой информации. Дистанционное образование не следует путать с самостоятельной подготовкой, в рамках которой студент сам разбирается с образовательной программой.

Зарубежная история является ключевой дисциплиной, которая позволяет формировать у студента целостную картину мира, используя междисциплинарный подход в описании одного и того же региона или страны. Переход на стандарты третьего поколения дает возможность четко обозначить стимулы изучения зарубежной истории и выделить те аспекты преподавания, которые направлены на формирование профессиональных компетенций. Стоит надеяться, что изложенные методики преподавания будут способствовать подготовке действительно компетентных специалистов.

Библиографический список

1. *Зиневич О. В., Рузанкина Е. А.* Конструирование предмета регионоведения: проблемы роста // *Философия образования.* – 2010. – № 3 (32). – С. 307-315.
2. *Куликова Д. Н., Пинкин В. И.* Преподавание гуманитарных дисциплин студентам-региоведам в соответствии с принципами Болонского соглашения // *Философия образования.* – 2010. – № 3 (32). – С. 307-315.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032000 «Зарубежное регионоведение» (квалификация «бакалавр»). Рег. номер 794 от 22 декабря 2009 г. – 24 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/resource/626/73626/files/prm794-1.pdf> (дата обращения: 04. 09. 2012).
4. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – СПб.: А-сэд, 1994. – 408 с.

Куршаева Зухра Мимолатовна

Кафедра Психологии, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова, zuxra.72@mail.ru., Нальчик

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НАРОДОВ КБР

Аннотация В комплексе проблем, характеризующих процесс экологического воспитания в современных условиях, выделяется своей актуальностью соотношение этнокультуры и экологического воспитания, этнопсихологии, этнопедагогики и развития экологической культуры личности.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, этнокультурные ценности, этническая культура, этническая экология.

Kurshaeva Zuxhra Mimolatovna

Post-graduate student of the Department of Psychology of the Institute of raising the level of professional skills and retraining of educators at the Kabardino-Balkarian state university named after H. M. Berbekov, zuxra.72@mail.ru, Nalchic

ECOLOGICAL EDUCATION OF THE PUPILS OF KBR PEOPLE

Abstract. A complex of the problems characterizing process of ecological education in modern conditions, shows the parity of ethnoculture and ecological education, ethnopsychology, ethnopedagogy and development of ecological culture of the person.

Keywords: ecological education, ecological culture, ethnocultural values, ethnic culture, ethnic ecology.

Процесс формирования экологической культуры школьников традиционно неразрывно связывался с их биологическим образованием. Экологическая воспитанность школьников рассматривалась как некое обязательное следствие их биологической и экологической эрудиции. По мнению В. А. Ясвина и С. Д. Дерябо, общей задачей экологического воспитания является формирование экологического сознания личности [3]. соответствии с тремя подструктурами экологического сознания, эта общая задача конкретизируется на уровне трех основных задач экологического воспитания:

«1) Формирование адекватных экологических представлений – формирование у личности понимания единства человека и природы, которое способствует возникновению у нее психологической включенности в мир природы.

2) Формирование отношения к природе – формирование у личности субъектной модальности отношения к природе.

3) Формирование системы умений и навыков (технологий) взаимодействия с природой» [там же, с. 53].

Становление экологически культурной личности в учебно-воспитательном процессе происходит при условии органичного единства научных знаний с чувственным восприятием, которое пробуждает эстетические переживания и порождает стремление внести практический вклад в ее улучшение.

Экологическое воспитание на современном этапе нельзя ограничивать только задачами бережного отношения к природной среде. Не менее важна среда, созданная культурой предков в духовной и нравственной жизни, ставшая фундаментом экологической воспитанности многих поколений и выразившаяся в их отношении к священным объектам природы. Формирование высоконравственной личности с экологическим мышлением и культурой – процесс многофакторный, важной частью которого является использование этнокультурных ценностей.

Существенно отметить, что этнос и среда в силу своей тесной взаимосвязи представляют собой своеобразное целостное образование: изменения, происходящие в окружающей среде, оказывают влияние на этнические процессы, но и этнос, в свою очередь, использует и влияет на эту среду. В результате такого взаимодействия народом вырабатывались традиции природопользования, позволяющие оптимально адаптироваться к окружающей среде, не нарушая природного равновесия. Такая адаптация предполагала наличие чувства соразмерности и целесообразности, соизмерение воздействий на природу с ее возможностями. Современная наука рассматривает данный аспект с точки зрения экологической культуры, исходя из принципа: если культура адаптивна, значит она экологична.

Этнокультурные ценности как региональное содержание в образовательно-воспитательной системе существенно обогащают содержание общефедерального образования в целом и предметно при решении комплекса задач экологического воспитания школьников в условиях полиэтнической среды. В Кабардино-Балкарской республике проживают представители разных народов, каждый из которых сохраняет свою самобытность, передавая следующим поколениям свой социальный опыт, духовное богатство. Особую актуальность в этом смысле приобретают знания характерных особенностей двух этносов, что позволяет более глубоко подойти к проблеме экологического воспитания учащихся.

Добиться эффективных результатов в экологическом образовании и воспитании учащихся можно, используя этнокультурные ценности: создание, вовлечение и применение конкретных форм культурно-экологического материала в разработку эколого-педагогических методик, содержащих разнообразный позитивный материал традиционных форм природопользования.

Действенной формой работы с учащимися в деле воспитания их экологической культуры может стать «этноэкологическая тропа (маршрут)». Ее отличительной особенностью является интерактивное действие и вовлечение в её структуру этноэкологической информации, относящейся к тому или иному конкретному виду традиционной культуры.

Содержание работы с этноэкологическим маршрутом включает в себя:

1. Максимальное включение в структуру тропы элементов традиционного неразрушающего природопользования – информации (ритуалы, верования, предания и т. д.), собранной участниками тропы.

2. Изготовление и установка на маршруте тропы информационных стендов, популярно раскрывающих некоторые экологически ориентированные традиции и верования народов КБР.

3. Регулярное проведение специалистами-экологами, этнографами, краеведами, а также учителями биологии, истории, географии экскурсий о различных формах традиционного ресурсосберегающего природопользования.

4. Вовлечение участников тропы в простейшие обрядовые действия, имитирующие некоторые позитивно ориентированные на природные объекты (родники, ручьи, деревья и пр.) традиционные ритуалы народов КБР.

5. Организация на базе этноэкологической тропы специальных экскурсионных маршрутов и мероприятий (музыкальные, костюмированные и др. действия), приуроченных к народным праздникам традиционной культуры.

Следует отметить, что эмоционально-личностное вовлечение ребенка в пространство этноэкологического маршрута усиливается за счет активной творческой деятельности по созданию «мира» тропы. Усиление визуального воздействия естественных природных объектов тропы осуществляется путем проведения следующих мероприятий:

- включение в оформление тропы объектов, позволяющих сосредоточить внимание экскурсантов, создать у них в процессе прохождения маршрута ощущение необычного (придорожных и указательных камней, деревянными стилизованными орнаментом столбиками, указателями, скамьями и др.);
- вовлечение участников тропы в действия, инициирующие их к сосредоточенному внимательному отношению с конкретными природными объектами тропы (изготовление экскурсантами различного рода поделок и пр.);
- проведение занятий художественной и поэтической «студий» (индивидуальное соз-

дание созерцательных, инициирующих эмоциональную связь с природным объектом, стихов и рисунков);

- выполнение участниками тропы учебных проектов (географическое описание; составление биологической справки; историческая характеристика местности и отдельных объектов тропы);

- разработка социально-экологических проектов устройства тропы (компьютерные презентации учащихся).

Использование культурно-экологического потенциала этноэкологической тропы (маршрута) способствует формированию у детей нравственно-экологического отношения к природе. Полученные этнические

знания в комплексе с базовыми знаниями способствуют развитию экологического сознания личности.

Библиографический список

Закон РФ «Об охране окружающей среды». Статья 71. «Всеобщность и комплексность экологического образования», 2010. [Электронный ресурс] URL: <http://zakon7.ru/zakon7.html> (дата обращения: 27.11.2012)

2. *Набок И. Л., Бережнова Л. Н., Щеглов В. И.* Этнопедагогика. – М. «Академия», 2007. – 103 с.

3. *Ясвин В. А., Дерябо С. Д.* Современные тенденции в развитии стратегий экологического образования / Экологический вестник. – №5-6, 2010. – С. 53-58.

Чешко Светлана Леонидовна

Заместитель директора государственного бюджетного образовательного учреждения начального профессионального образования Свердловской области «Социально-профессиональный лицей «Строитель», svetlanacheshko@mail.ru, Екатеринбург.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Преемственность определяется как системообразующий фактор процесса профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и рассматривается в различных аспектах: организационном, содержательном, дидактическом, технологическом и психологическом, в системе (школа – образовательное учреждение профессионального образования – предприятие).

Ключевые слова: профессиональное обучение, преемственность, социализация, профессионализация, лица с ограниченными возможностями здоровья.



Cheshko Svetlana Leonidovna

Deputy director of Socially-professional lyceum "Builder", svetlanacheshko@mail.ru, Yekaterinburg.

SUCCESSION AS A CONDITION OF SOCIALIZATION AND PROFESSIONALIZATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

Abstract. Succession is defined as a system-forming factor of the process of vocational training for people with disabilities and is considered in various aspects: organization, content, didactic, technological and psychological in the (School– vocational training – an enterprise) system.

Keywords: vocational training, succession, socialization, professionalization, people with disabilities.

Проблематика социализации и образования подрастающего поколения определяется в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Ключевой фигурой в данной проблематике является человек, его полноценная реализация [7]. Поэтому системы образования, социализации и профессиональной подготовки должны исходить из задачи обеспечения индивидуальной успешности самореализации человека. Что же касается категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, то необходимо комплексно решать задачу адекватного профессионального обучения и занятости, так как получение профессии еще не гарантирует трудоустройства, а в более широком контексте, социализации и интеграции инвалидов в общество.

Профессиональное становление личности – это целостный, динамически развертывающийся во времени процесс от форми-

рования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Осуществляя себя в ведущей деятельности, личность постепенно изменяется, что приводит к перестройке мотивов ведущей деятельности, формированию новых свойств личности. Профессиональное становление предполагает использование совокупности приемов социального воздействия на личность, ее включение в различные виды деятельности, имеющие целью формировать систему профессионально важных качеств [2; 3]. Таким образом, профессиональное становление – это «формообразование» личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности, которое осуществляется на различных этапах (школа – образовательное учреждение профессионального образования – предприятие).

Проведенный в рамках исследования анализ состояния системы профессиональ-

но-трудоустройственной подготовки умственно отсталых обучающихся в Свердловской области, выявил проблему преемственности из-за изолированности систем профессионально-трудоустройственной подготовки данной категории лиц в специальном (коррекционном), профессиональном образовании, дальнейшем трудоустройстве. Анализ практических аспектов профессиональной подготовки учащихся с ограниченными возможностями здоровья показал, что обучение данной категории в учреждениях начального профессионального образования ставит перед педагогами задачи создания определенных педагогических условий обучения, среди которых основными являются преемственность и комплексное многоаспектное сопровождение обучающихся в образовательном процессе школы, профессионального образовательного учреждения, процессе дальнейшего трудоустройства. Данные условия, на основе интеграционных механизмов позволят, на наш взгляд, устранить межведомственные барьеры для решения вопросов социализации и профессионализации на различных этапах, эффективнее использовать материальные и кадровые ресурсы, обеспечить быструю и гибкую адаптацию лиц с ограниченными возможностями здоровья к изменениям рынка труда в системе «школа – образовательное учреждение профессионального образования – предприятие». Реализация основных педагогических условий позволяет сформировать единое образовательное пространство, где каждое учреждение, принимая общие нормы и требования, используя методы и приемы, адекватные своему статусу, осуществляет организацию одного из этапов единой системы профессионального обучения.

Преемственность, на наш взгляд, является условием эффективности процесса профессионализации и достижения качественного результата профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья – формирование социально активного экономически независимого субъекта. Очевидно, что преемственность – многостороннее явление и в разных своих аспектах (организационном, содержательном, дидактическом, технологическом, психологическом) может проявляться по-разному. Каждый отдельно взятый аспект требует

пристального внимания, тщательной проработки и должен рассматриваться неразрывно от других составляющих.

Преемственность мы рассматриваем как непрерывность на границах различных этапов обучения, с тенденцией прозрачности границ, в системах «школа – образовательное учреждение профессионального образования; образовательное учреждение профессионального образования – предприятие; предприятие – учреждение повышения квалификации», что предполагает единую организацию этих этапов в период профессионального становления, разработку и принятие единой системы целей, содержания, технологий на всем протяжении обучения от школы до самореализации рабочего в условиях предприятия и дальнейшего системного повышения квалификации.

Преемственность как системообразующий фактор положена в основу разработки модели процесса профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Модель включает в себя: основные педагогические принципы, основные педагогические условия, аспекты рассмотрения преемственности в структуре модели, функции, формы, механизм и результат процесса профессионального обучения (рис.).

Проблема эффективности социализации и профессионализации лиц с ограниченными возможностями здоровья требует рассмотрения преемственности во всех аспектах в целостном процессе профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Организационный аспект предполагает решение задач социализации и профессионализации обучающихся (выпускников, молодых рабочих) в едином образовательном пространстве, где каждое учреждение, являясь уникальным по своим целям, содержанию, методам и приемам деятельности, дополняет другое, вносит свой вклад в развитие личности обучающегося, обеспечивая преемственность выполнением функций координации, регулирования и управления. Особенностью реализации преемственности в организационном аспекте является наличие сетевого взаимодействия социальных институтов при условии сопровождения во всех процессах на основе персонализированного учета лиц с ограниченными воз-

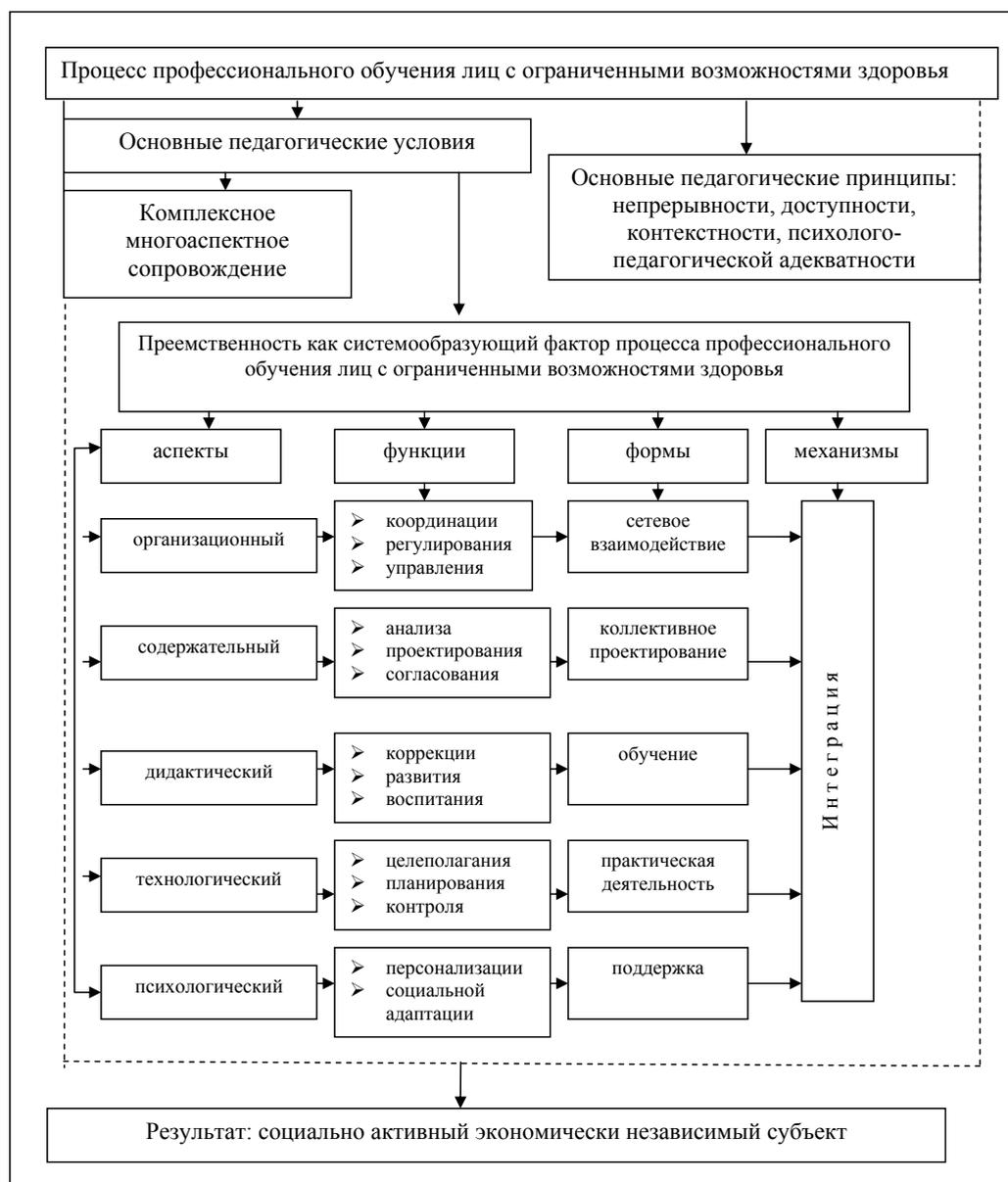


Рис. 1. Схема функционально-содержательной модели процесса профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

можностями здоровья. Сетевое взаимодействие осуществляется в рамках основных процессов профессионального обучения: теоретического обучения, практического обучения, производственной практики, трудоустройства и самостоятельной трудовой деятельности после окончания обучения в профессиональном образовательном учреждении. Основанием взаимодействия является общий субъект образовательного процес-

са – обучающийся (выпускник, рабочий) и предмет взаимодействия. Непосредственно сопровождение осуществляется различными службами в структуре социальных институтов, в состав которых должны быть включены в соответствии с решаемыми задачами психологи (педагоги-психологи), психиатры, дефектологи, социальные педагоги, социальные работники, специалисты отдела кадров [4–6; 8; 10].

Центральным звеном формирования содержания образования является профессиональное образовательное учреждение, в котором осуществляется анализ потребностей в умениях путем опроса работодателей и определения востребованных на современном производстве компетенций рабочих. На основе данных маркетинговых исследований составляется функциональная карта профессии, которая соотносится с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и квалификационными характеристиками. Выделенные общие и профессиональные компетенции являются основанием для проектирования образовательной программы профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья. Программы рассматриваются на научно-методическом совете образовательного учреждения, согласуются с работодателями и утверждаются руководителем профессионального образовательного учреждения. С целью реализации преемственности педагогический коллектив школы, ознакомившись с профессиональной образовательной программой, корректирует программы профессионально-трудовой подготовки школьников. Совместно с педагогами профессионального образовательного учреждения проектируются интегрированные (сквозные) программы предпрофильной подготовки учащихся выпускных классов школы, которые затем реализуются в сетевом взаимодействии школы и профессионального образовательного учреждения. Преемственность содержания профессионального обучения обеспечивает необходимую повторяемость с одной стороны, и развитие компетенций обучающихся на имеющейся основе, с другой [1; 9].

Дидактический аспект выстраивается как совокупность принципов профессионального обучения в школе, профессиональном образовательном учреждении, а также профессионализации на этапе самостоятельной трудовой деятельности и предполагает учет психофизиологических особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья. Процесс обучения носит коррекционно-развивающий характер. Коррекционная, воспитывающая и развивающая направленность обучения данной категории обучающихся относится к числу основных дидактических

принципов и обеспечивает реализацию преемственности. Решение коррекционных задач происходит одновременно с решением других (неспецифических) задач обучения на том же учебном материале [5]. Своеобразные специфические проблемы в развитии речи, мышления и коммуникации, существующие у лиц с ограниченными возможностями здоровья, требуют коррекционно-педагогической помощи, направленной на их развитие, что является необходимым условием успешной адаптации, социализации и интеграции их в общество. Способствовать данному процессу будет правильно организованная воспитательная деятельность в следующих направлениях: создание и поддержание единства и целостности личности растущего человека с ограниченными возможностями здоровья, т. е. личностная интеграция, последовательное формирование и развитие социальных компетенций и навыков социального взаимодействия, формирование интеграционной готовности и интеграционной культуры у всех участников интеграционного процесса [10].

Технологический аспект определяется в соответствии с необходимостью реализации следующих функций: целеполагания, планирования, контроля и предполагает преемственную связь между различными педагогическими технологиями, осуществляемую в процессе предпрофильного и профильного обучения в условиях школы и профессионального обучения в профессиональном образовательном учреждении в рамках интегрированного образовательного пространства.

Психологический аспект направлен на повышение эффективности социализации и профессионализации в процессе профессионального обучения и профессиональной деятельности с установкой на персонификацию психолого-педагогического сопровождения, осуществляемого на всех этапах развития лиц с ограниченными возможностями здоровья. Сопровождение рассматривается нами как целенаправленная деятельность по развитию у обучающихся способности к личностному самоопределению, самоорганизации, саморазвитию и развитию социальных навыков, проектирование и реализация собственного жизненного пути, индивидуального маршрута профессионализации.

Таким образом, преемственность, представленная в совокупности рассматриваемых аспектов, обеспечивает успешность процесса профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, формирование социально активного экономически независимого субъекта в системе «школа – профессиональное образовательное учреждение – предприятие».

Библиографический список

1. Алгоритм проектирования образовательных программ профессиональной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и примеры рабочих учебных программ профессионального модуля: методические рекомендации. – Екатеринбург: ИРО, 2012. – 263 с.

2. *Зеер Э. Ф.* Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: дис. ... д-ра психол. наук. – Свердловск, 1988. – 356 с.

3. *Зеер Э. Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука: Известия УрО РАО. – 2003. – № 5(23). – С. 79-90.

4. Концепция реабилитации инвалидов в Свердловской области на период 2011-2015 годов (проект) [Электронный ресурс] // Официальный сервер Правительства Свердловской области: [сайт]. Режим доступа: <http://www.old.midural.ru/>

5. *Кулишова Г. П.* Как обучать профессии учащихся с нарушениями интеллекта: метод. пособие. – М.: Изд-во АРКТИ, 2006. – 104 с.

6. Материалы коллегии Министерства образования и науки Российской Федерации 19 мая 2010 года «О мерах по созданию условий для получения профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации: [сайт]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/>

7. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утверждена Президентом РФ Медведевым 4 февраля 2010 года [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ: [сайт]. Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/>

8. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: метод. пособие М.: ФОРУМ: ИНФРА, 2007. – 304с.

9. *Чешко С. Л.* О проектировании образовательных программ профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья // Профессиональное образование. Столица. Приложение «Научные исследования в образовании» – 2012. – № 2. – С. 24-31.

10. *Шнек О.* Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 432с

Машинистова Наталья Викторовна

Преподаватель английского языка, аспирантка, Центр эстетического воспитания детей «Орнамент», n.mashinistova@mail.ru, Чита

ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются механизм формирования речевого действия и сущность языковой способности. Автор приходит к выводу о том, что изучение иностранного языка в старшем дошкольном возрасте благотворно влияет на общее психическое развитие дошкольников и их речевые способности.

Ключевые слова: языковое развитие, языковая способность, сенситивный период, элементарная коммуникативная компетенция, индивидуализация процесса обучения

Mashinistova Natalya Victorovna

English teacher, post-graduate, Centre of Aesthetic Pre-school Education, n.mashinistova@mail.ru, Chita

LINGUISTIC DEVELOPMENT OF CHILDREN IN SENIOR PRE-SCHOOL AGE

Abstract. The article considers a mechanism of speech activity formation and the essence of linguistic abilities. The author comes to the conclusion that study of a foreign language in senior pre-school age has a wholesome effect on general psychological development of children and their speech abilities.

Keywords: linguistic development, linguistic ability, sensitive period, elementary communicative competence, individualization of teaching process.

В психологии и педагогике уделяется большое внимание языковому развитию детей дошкольного возраста: их речи и общению, а также коммуникативно-речевой стороне готовности детей к школе. Ребенок начинает общаться и говорить с раннего возраста. В старшем дошкольном возрасте, а особенно к моменту поступления в школу, он уже должен обладать определенными коммуникативными и речевыми компетенциями [1]. В новом проекте Государственных стандартов общего образования эта сторона развития детей считается одной из приоритетных. В контексте концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается как «смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов вплоть до сложных видов кооперации, организации и осуществления совместной деятельности, налаживания межличностных контактов и др.» [1, С. 117].

В данной статье предпринимается попытка доказать, что изучение иностранного языка является необходимой составной частью общего языкового развития старших дошкольников.

Современные исследователи – психологи, лингвисты, психолингвисты (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. П. Блонский, Л. П. Якубинский, М. М. Бахтин, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович, И. А. Зимняя и др.) четко дифференцируют понятия «язык» и «речь». В чем же их принципиальные отличия? В Современном словаре по педагогике язык – это «система знаков, служащая средством человеческого общения, мыслительной деятельности, способом выражения самосознания личности, передачи от поколения к поколению и хранения информации» [5, С. 912] а речь – «исторически сложившаяся форма общения людей посредством языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грам-

матических и стилистических средств и правил общения» [там же, С. 672]. По мнению О. С. Ушаковой, соотношение языка и речи важно в плане уточнения понимания сущности языковой способности, формирования элементарных представлений о фонетической, лексической, грамматической системах языка, а также развития навыков владения языком в его коммуникативной функции. «Речь конкретна и неповторима, она материальна, так как состоит из артикулируемых знаков, воспринимаемых органами чувств; речь субъективна, являясь видом творческой деятельности индивида. Язык обладает абстрактностью и воспроизводимостью, он потенциален и объективен по отношению к говорящему» [6, С. 6]. Поскольку речь в данной статье пойдет о языковом развитии, обратимся также к определению понятия «развитие». «Развитие – философская категория, выражающая процесс движения, изменения целостных систем. К наиболее характерным чертам данного процесса относятся: возникновение качественно нового объекта (или его состояния), направленность, необратимость, закономерность, единство количественных и качественных изменений, взаимосвязь прогресса и регресса, противоречивость, спиралевидность формы (цикличность), развертывание во времени» [5, С. 660]. Таким образом, языковое развитие – целенаправленный, необратимый, закономерный, ведущий к количественным и качественным изменениям, противоречивый, циклический, разворачивающийся во времени процесс освоения человеком системы знаков как средства человеческого общения, его мыслительной деятельности и выражения самосознания личности, которая передается от поколения к поколению, реализуется через речь и выполняет через нее свое коммуникативное назначение.

Речевое развитие продолжается на протяжении всей жизни – совершенствуется речь, становится более богатой, расширяется словарный состав. Но наиболее интенсивно процесс овладения речью происходит в первые годы жизни человека. В старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) ведущей деятельностью ребенка является сюжетно-ролевая игра, развиваются другие творческие виды деятельности (изобразительная, конструирование, начальные формы учебной и

трудовой деятельности), расширяется и обогащается круг общения со взрослыми и сверстниками. Все эти факторы обуславливают рост словаря. Развитие грамматического строя родного языка в этом возрасте заключается в усвоении морфологической системы родного языка – склонений и спряжений, в овладении сложными предложениями. Общение ребенка с взрослым и сверстником осуществляется, главным образом, в диалогической форме. Наряду с совершенствованием диалогических форм речи у старшего дошкольника, в связи с возникновением новых задач общения – передачи замыслов, впечатлений, – развивается более сложная форма речи – развернутое монологическое высказывание. Необходимыми условиями появления этой формы являются развитие у ребенка грамматических форм родного языка и связности его речи. В диалоге преимущественно используется ситуативная речь, содержание которой понятно лишь при учете ситуации; в монологе – контекстная речь, содержание которой понятно из самого контекста. Возникновение регулирующей, планирующей функции речи – центральная особенность дошкольного возраста. Планирующая речь возникает как функция, порожденная окружающими, затем становится обращенной на собственное поведение в форме эгоцентрической речи и, наконец, переходит во внутренний план. Внутренняя речь появляется только к концу дошкольного возраста, ее интенсивное развитие приходится на школьные годы. Таким образом, к концу дошкольного возраста речевое развитие должно достигнуть уровня, необходимого для успешного обучения в школе, что предполагает звуковую культуру речи, овладение лексическим и грамматическим строем родного языка, определенную степень осознания речи (выделение слов, слогов и звуков) и ее произвольность, заключающуюся в способности ребенка к адекватному выбору языковых средств [4].

Каким же образом формируется речевое действие и в чем проявляется языковая способность? Рассмотрим это на примере освоения детьми их родного языка. Речевое действие начинается с намерения, мотива высказывания, возникающего на фоне потребности в общении, которая рождается в определенной ситуации. Само речевое дей-

ствие состоит из отдельных операций: выбора слов, способов связи слов в словосочетания, предложения, затем связи предложений в текст, развернутое высказывание. Поэтому говорение и понимание «требуют владения системой языка, т. е. системой средств и способов, с помощью которой данный язык передает разнообразные явления и отношения действительности» [6, С. 6]. Система языка существует для ребенка в конкретных речевых актах, поэтому сам процесс овладения языком является творчеством. А. А. Леонтьев выделяет целый ряд умений, необходимых для формирования речевого высказывания, таких как: быстро ориентироваться в условиях общения, уметь спланировать свою речь и выбрать содержание, найти языковые средства для его передачи и уметь обеспечить обратную связь. При этом важнейшее средство приобретения речевых навыков – легкость перенесения единиц языка на новые, еще не встречавшиеся сочетания [2]. Так называемое чувство языка дает ребенку возможность применять речевые навыки на незнакомом языковом материале. Если ребенок хорошо ориентируется в языковом материале и относит слово к какому-то классу явлений языка, можно говорить о развитом у него чувстве языка. Языковая способность обязательно должна включать в себя развитие чувства языка, когда ребенок должен комбинировать языковые единицы в высказывание. Итак, языковая способность – это «совокупность развитых у ребенка умений и навыков, которые позволяют ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с речевой ситуацией и в рамках системы правил, принятых в данном языке для выражения мыслей» [6, С. 9].

Сегодня развитие разносторонних отношений с другими странами сделало язык реально востребованным обществом. В настоящее время во многих дошкольных образовательных учреждениях, в различных центрах дети с раннего возраста знакомятся с иностранным языком. Актуальность проблемы обучения иностранному языку в дошкольном учреждении и начальной школе обосновывается научными данными о необходимости максимально использовать сенситивный период для изучения иностранного языка. Проблема раннего обучения иностранным языкам нашла свое

отражение в ряде научных трудов отечественных и зарубежных исследователей и методистов, таких как В. Н. Мещерякова, Н. В. Семенова, И. Н. Павленко, И. Л. Шолпо, З. Я. Футерман, Л. П. Гусева, М. А. Хасанова, Carol Read, Cristiana Bruni, Diana Webster и др. При этом среди ученых и практиков нет единого мнения относительно наиболее благоприятного возраста для начала изучения иностранного языка. Это, вероятно, связано с тем, что каждый возраст имеет свои преимущества и недостатки для овладения иностранным языком. Методисты не могут прийти к единой точке зрения относительно наиболее благоприятного возраста для начала изучения иностранного языка. Существуют также различные точки зрения на проблему психолингвистических способностей дошкольников. В качестве принципиально значимых для данной возрастной категории компонентов можно выделить ярко выраженную языковую память, позволяющую быстро пополнить словарный запас, овладевать новыми формами и грамматическими конструкциями, переводить слова из пассивного словаря в активный, и имитационные речевые способности на фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях, предполагающие чуткость к различным сторонам речи. Для успешного овладения иностранным языком необходимы также наличие положительной установки, интерес к жизни и культуре разных стран; проявление активного интереса к миру; коммуникабельность личности, то есть желание и умение вступать в общение с другими людьми и способность легко адаптироваться к различным ситуациям общения [3].

По мнению многих ведущих специалистов (И. Л. Шолпо, З. Я. Футерман, Е. И. Негневицкая, Е. А. Аркин и др.) старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для овладения иностранным языком в силу таких психических особенностей ребенка как быстрое запоминание языковой информации, способность анализировать и систематизировать речевые потоки на разных языках, не путая эти языки и их средства выражения, особая способность к имитации, отсутствие языкового барьера. Психологи отмечают, что обучение иностранному языку благотворно влияет на

развитие речи ребенка и на родном языке. Обучение старших дошкольников иностранным языкам позволит заложить прочную базу для успешного овладения основами иностранного языка в школе. Оно скажется благоприятно на речевом и общем развитии детей при условии методически правильного учебного процесса и благодаря учету психолого-физиологических особенностей детей данного возраста. Разучивая стихи, песни на иностранном языке, слушая и инсценируя сказки другого народа, знакомясь с играми, в которые играют их сверстники за рубежом, осуществляя ту или иную деятельность, дети овладевают коммуникативным минимумом, достаточным для осуществления иноязычного общения на элементарном уровне [3]. Таким образом, интегративной целью обучения старших дошкольников иностранному языку является формирование элементарной коммуникативной компетенции.

Итак, понятия «язык» и «речь» четко дифференцируются. Речь конкретна, неповторима, материальна, субъективна, являясь видом творческой деятельности индивида. Язык абстрактен и воспроизводим, он потенциален и объективен по отношению к говорящему. Язык реализуется через речь. Речевое развитие происходит на протяжении всей жизни человека, особенно интенсивно в первые годы жизни. На момент поступления ребенка в школу он должен обладать целым рядом коммуникативных и речевых компетенций. Изучение иностранного языка в раннем возрасте благотворно влияет на общее психическое развитие ребенка, его речевые

способности, на расширение общего кругозора, а также и на развитие речи ребенка на родном языке. Язык – средство познания и общения, поэтому конечная цель обучения иностранному языку на раннем этапе заключается в достижении умения общаться. Обучение иностранному языку старших дошкольников – один из важных предварительных этапов, готовящих ребенка к обучению в школе, закладывающих правильное произношение, накопление лексического запаса, умение понимать иностранную речь на слух и участвовать в несложной беседе. Индивидуализация же процесса обучения должна происходить исходя из интересов детей, их общеинтеллектуальной и речевой подготовки, а также возрастных особенностей.

Библиографический список

1. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А.* и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
3. Обучение иностранным языкам в детских дошкольных учреждениях. [Электронный ресурс] URL: <http://bspu.ru/node/9105> (дата обращения: 16. 07. 2012).
4. Речевое развитие. [Электронный ресурс] URL: <http://psylist.net/pedagog/00296.htm> (дата обращения: 17. 08. 2012).
5. Современный словарь по педагогике. Сост. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
5. *Ушакова О. С.* Теория и практика развития речи дошкольника. – М.: Сфера, 2010. – 240 с.

СТРАТЕГИЯ

СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лепин П. В. Стратегия развития высшего педагогического образования в Сибирском федеральном округе – №2, с. 8

Синенко В. Я. Инновационное управление образованием как ключевой фактор роста его качества – №2, с. 14

Белая Е. А. Институциональные проблемы образования в ситуации «утраты социальной реальности» – №7, с. 9

Леушина И. В. Формирование инновационной личности выпускника технического вуза в условиях модернизации российской экономики – №6, с. 9

Федотова Е. Л., Ушева Т. Ф. Рефлексия как способ педагогического взаимодействия в условиях высшей школы – №6, с. 15

Паршукова Г. Б. Инновационная педагогика: современный культурный смысл – №8, с. 9

Крейк А. И. Синергичные возможности ВУЗа как интегрированного комплекса образования и науки – №8, с. 14

Зейналов Г. Г., Мартынова Е. А., Семина М. П. Гуманитарная и естественнонаучная парадигмы в образовательном процессе. – № 9, с. 133

Степаненко Л. В. Модернизация высшего профессионального технического образования: гуманитарный аспект. – № 9, с. 137

Паршукова Г. Б., Комоликова С. С. Репутация инновационного образовательного учреждения – № 9, с. 142

Тарханова И. Ю. Дополнительное профессиональное образование в контексте реализации концепции обучения в течение всей жизни – № 9, с. 147

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Абашева Э. С. Основные положения методики формирования готовности к взаимопомощи в детском фольклорном музыкальном ансамбле – №2, с. 68

Матвеев Д. Е., Беловолов В. А. Культура межнационального общения как психолого-педагогический феномен – №2, с. 73

Милинас О. А. Проектирование педагогической системы субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов – №2, с. 79

Сапоровская М. В. Характеристики межпоколенных отношений и взаимодействия в семьях с разной структурной организацией – №2, с. 86

Яковлева А. Н. Локус контроля и взаимоотношения в семье – №3, с. 151

Шилоносоев А. В. Педагогическое наследие отечественных полководцев XIX–XX века – основа формирования ценностного отношения будущих офицеров к воспитанию военнослужащих – №3, с. 157

Овсянников А. О. Ученик как субъект творчества – №3, с. 109

Барышникова Г. Б. Современные проблемы воспитания экологической культуры студентов – будущих учителей начальных классов – №3, с. 114

Валиева З. И. Патриотическое воспитание как фактор поддержания мира и межнационального согласия в условиях северокавказского региона – №3, с. 118

Жакупов Т. Б. Проблема этнорелигиозного экстремизма и воспитательная работа с верующими военнослужащими – №3, с. 123

Джилкишиева М. С. Структурно-содержательная модель гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи Казахстана – №3, с. 128

Глебова Е. А. Влияние компьютерных технологий на развитие молодежной субкультуры – №3, с. 135

Масалова О. Ю. Ценностные ориентиры в формировании физической культуры студента в высшей школе – №3, с. 139

Абубакаров З. Г. сущность и содержание гражданского воспитания студентов в вузе – №3, с. 146

- Гукасова Г. С.** Характеристики материнства и отцовства как педагогического феномена – №4, с. 78
- Богданова А. И., Осипова С. И.** Инновационная поликультурная образовательная среда в контексте формирования толерантной личности – №4, с. 49
- Арапова П. И.** Формирование готовности старшеклассников к выбору жизненного пути средствами групповой воспитывающей деятельности – №4, с. 56
- Пилюгина Е. И., Ермолина Н. В., Зинчук Н. А.** Вопросы педагогического сопровождения физического совершенствования старшеклассников – №4, с. 61
- Нуттунен Е. А.** Формирование исторической культуры и социализация детей младшего школьного возраста в краеведческом музее – №4, с. 64
- Качала Т. В.** Церковная социально-педагогическая деятельность: определение, формы и методы – №4, с. 68
- Дмитриева М. Б.** Молодежный центр как сфера развития художественных интересов подростков – №4, с. 73
- Дмитриева Н. В., Левина Л. В., Перевозкина Ю. М., Сигаева А. В.** Постмодернистские факторы аддиктивного риска – №5, с. 119
- Шайдурова Н. В.** К вопросу об оценке уровня эстетической воспитанности детей, посещающих занятия по изобразительной деятельности в условиях этнокультурного центра – №5, с. 125
- Трошина Н. Н.** Духовно-нравственный потенциал религии в процессе воспитания – №5, с. 131
- Степанова Т. И., Ноговицына Я. И.** Синергетический подход к организации воспитательной работы в школе – №5, с. 135
- Портнягин И. И.** Интеллектуальное развитие школьников-спортсменов – №5, с. 141
- Кусмарцев М. Б.** Социально-педагогические ориентиры стратегии патриотического воспитания детей и молодежи – №6, с. 20
- Чельцов М. В., Чельцова М. Г.** Отношение молодежи Новосибирской области и города Новосибирска к гражданственности и патриотизму – №6, с. 24
- Киргизова Е. В., Захарова Т. В.** Образовательный сайт как средство поддержки личностного роста студентов – №6, с. 31
- Кучеревская М. О.** Воспитательная среда учреждения дополнительного образования как условие удовлетворения ведущих потребностей подростка – №6, с. 34
- Захарова Л. М., Харитоновна А. А.** Педагогические условия приобщения детей 5–7 лет к культурно-историческим ценностям – №6, с. 39
- Махова А. К.** Формирование социально приемлемых форм поведения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПП – №6, с. 45
- Фёдорова Ю. А.** Анализ нормативно-правовых аспектов профессионального самоопределения обучающихся на этапах до-профессиональной и профессиональной социализации – №6, с. 49
- Максимова Ж. С.** Формирование правовой компетентности бакалавров педагогики – №6, с. 54
- Кривов Ю. И.** Теоретические основания педагогической теории социализации – №7, с. 15
- Ромм М. В., Заякина Р. А.** Социальная адаптация студента: метафизика смысла – №7, с. 22
- Рыжова Е. А.** Становление субъектного опыта студента университета – №7, с. 27
- Петрищев В. И.** Проблема социокультурной адаптации мигрантской школьной молодежи из России и Китая в Новой Зеландии – №7, с. 32
- Агавелян О. К., Касенова Н. Н., Кергилова Н. В.** Психологические условия формирования этнической идентичности и этнической толерантности студентов республики Алтай – №7, с. 36
- Лучихина Л. Ф.** Обмен знаниями в межкультурных сетях современного образовательного пространства – №7, с. 41
- Ермолаева Е. В., Канина С. Ю.** Креативность образовательной среды как фактор развития личности школьника – №7, с. 46
- Храбсков А. В.** Освоение социальных ролей как фактор социализации личности – №7, с. 51
- Шурбе В. З.** Поколение как субъект взаимодействия и объект формирования – №8, с. 155

Куклина Н. Б. Социальные ресурсы личности как проблема современного образования – №8, с. 161

Юрочкина И. Ю. Развитие социальных компетенций молодёжи в условиях деятельности общественных организаций: теоретический аспект – №8, с. 165

Зиневич О. В., Петрова Э. Д. Коучинг как средство саморазвития личности – №8, с. 172

Чуркина Н. А., Чуркин И. Ю. Необходимость учета гендерной ментальности в образовании – №8, с. 178

Васильева Л. Е. Этногенетические и онтологические предпосылки педагогизации сельского социума – №8, с. 182

Пушкарёва И. А. Феномен «Родина» в контексте патриотического воспитания молодёжи – №8, с. 187

Малякова Н. С. Ведущие идеи педагогической антропологии в организации жизни школы – №8, с. 192

Макарова О. Ю. Критерий оценки уровня взаимодействия субъекта и объекта воспитательной системы ВУЗа – №8, с. 197

Корытков В. А. Адаптационный потенциал военнослужащих как основа организации жизнедеятельности воинского коллектива – №8, с. 202

Виневская А. В. Информационные технологии в педагогическом ВУЗе как средство создания мобильной образовательной среды – №8, с. 208

Бех И. Д. Рефлексивно- подход к воспитанию – №9, с.

Зейналов Г. Г., Рябова Е. В., Костина Р. Г. Духовно – нравственное воспитание личности как ценностная константа современного образования – №9, с.

Милинис О. А. Интеграция педагогических подходов при проектировании развития культуры творческой самореализации личности в системе непрерывного педагогического образования – № 1, с. 28

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Абаскалова Н. П. Формирование у бакалавров и магистров общекультурных и профес-

сиональных компетенций в области здоровьесбережения – №2, с. 17

Адольф В. А., Журавлева О. П. Развитие личностного потенциала студента в процессе профессиональной подготовки – №2, с. 21

Гилязова И. Б. Методика организации и оценивания самостоятельной работы студентов вуза на примере изучения химических дисциплин – №2, с. 27

Жукова А. М. Диагностика уровней сформированности музыкально-постановочных компетенций у будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников – №2, с. 33

Игнатьева Е. Ю. Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе – №2, с. 39

Литвак Р. А. Специфика подготовки бакалавров психолого-педагогического образования – №2, с. 45

Медведев И. Ф. Использование дистанционно-модульной технологии в организации самообразования студентов – №2, с. 51

Яковлева И. Г. Экономическая компетентность в структуре основных категорий экономического образования – №2, с. 57

Петрова Е. М. Формирование конкурентно-способного специалиста технического профиля путём развития математической компетентности – №2, с. 63

Асадуллин Р. М., Васильев Л. И. Проблемы трансформации методологических принципов организации образовательного процесса в вузе – №3, с. 28

Деятловский Д. Н., Игнатова В. В. Компоненты и структура профессиональной подготовки будущих специалистов в контексте формирования их праксиологических умений с учетом идей компетентностного подхода – №3, с. 33

Полукаров В. В., Долженко О. В. Формирование и оценка мотивационной компетенции будущих журналистов при обучении в вузе – №3, с. 38

Дудович Д. Л. Структура межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов – №3, с. 43

Локтюшина Е. А. Единство формирования профессиональной и языковой компетент-

- ности как основа проектирования системы подготовки специалистов – №3, с. 48
- Мищенко В. А., Тенюнина И.А., Беловой С. П., Жданок А. И.** Педагогические условия формирования профессиональной мобильности у студентов вузов – №3, с. 54
- Попов Н. И.** Задачный подход в профессиональной подготовке математиков – №3, с. 60
- Курпешева А. И.** Иноязычная коммуникативная компетентность выпускника технического вуза: сущность и инвариантная структура – №3, с. 65
- Колдаев В. Д.** Моделирование индивидуального образовательного маршрута студента в учебном процессе вуза – №3, с. 68
- Тельманова Е. Д., Романцев Г. М.** Принципы функционального моделирования профессионального обучения магистров направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» – №4, с. 82
- Дубровская М. Ю.** Изучение музыкально-художественной культуры Японии как инновация российского высшего образования – №4, с. 89
- Умбрашко К. Д.** Классификация исторических источников в профессиональной подготовке бакалавров (культурологические аспекты) – №4, с. 95
- Пилипчевская Н. В., Клеянкина Т. П.** Профессиональное становление личности будущего учителя в процессе тьюторского сопровождения – №4, с. 102
- Жаксылыков Р. Ф.** Роль и место военного образования и военной науки в строительстве вооруженных сил государства – №4, с. 108
- Черкасова И. И., Яркова Т. А.** Контекстно-задачный подход к представлению учебного материала по педагогике в рамках реализации ФГОС ВПО – №4, с. 112
- Ахметов Н. К., Нурахметова А. Р., Тапалова О. Б.** Учебные игры: анализ и систематизация – №4, с. 117
- Гаспарян Л. А.** Видеоматериалы как средство формирования иноязычной коммуникативно-речевой компетенции студентов-медиков – №4, с. 122
- Фомин А. С., Фомин Д. А.** Полифункциональное исследование танца в профессиональном педагогическом образовании – №4, с. 129
- Кондратьева О. Г.** Структурно- функциональная модель поддержки самоуправления обучающихся в региональной системе профессионального образования – №4, с. 134
- Коновалова С. В.** Роль педагога в организации самостоятельной работы студентов медицинского вуза- №4, с. 140
- Климова Е. Д.** Формирование навыков принятия управленческих решений у студентов, будущих менеджеров, средствами иностранного языка – №4, с. 145
- Томчикова Н. С.** Педагогические условия формирования правовой культуры будущих специалистов дошкольного образования в вузе – №4, с. 149
- Николаева Л. П.** Условия развития социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников в образовательном процессе учреждения среднего профессионального образования – №4, с. 154
- Ярославская И. И.** Методика создания учебных материалов по русскому языку как иностранному (с помощью ресурсов интернета) – №5, с. 80
- Шипилина Л. А.** Формирование методологической культуры будущих магистров профессионального обучения – №5, с. 9
- Демченко З. А.** Личностный смысл в качестве вектора развития ценностной позиции субъекта в научно-исследовательской деятельности – №5, с. 18
- Сотникова О. А., Дейнега С. А.** Метод дуальных учебных программ в организации учебного процесса технического вуза – №5, с. 24
- Каменев Р. В., Крашенинников В. В.** Концепция применения систем автоматизированного проектирования в учебном процессе педагогического вуза – №5, с. 30
- Татьянина Т. В.** Проектное обучение в формировании профессиональной компетентности будущего учителя – №5, с. 35
- Добровольская Е. В.** Компетентностный подход в обучении иностранному языку (организационно-методический аспект) – №5, с. 40
- Жданова Е. В.** Современные инструменты оценки работы студентов на занятиях по английскому языку – №5, с. 45

- Низовая И. Ю.** К типологии электронных учебников по русскому языку как иностранному – №5, с. 50
- Ратова М. Р., Шилина Н. Г., Кичигина Е. И., Мягкова Е. Г.** Анализ использования 3D графики в учебном процессе медицинского вуза – №5, с. 55
- Прелова Е. В.** Реализация личностно-деятельностного подхода в рамках технологии «языковой портфель» – №5, с. 61
- Керимбаев Н. Н.** Профессиональное использование икт как один из компонентов методической системы подготовки будущих учителей – №5, с. 65
- Моцанская Е. Ю., Руцкая Е. А.** Формирование дискурсивной компетенции при обучении устных переводчиков – №5, с. 69
- Шпак М. М.** Психолого-педагогические условия формирования профессионально-правомерной направленности студентов неюридических специальностей – №5, с. 75
- Васильев Л. И.** Психолого-педагогическая развёртка самоорганизующейся образовательной деятельности студентов – №6, с. 59
- Колдаев В. Д.** Использование педагогического мониторинга для повышения качества подготовки студентов – №6, с. 65
- Виневская А. В.** Профессиональная мобильность бакалавра профессионального образования. – №6, с. 70
- Лыгина Н. И., Макаренко О. В., Резников Б. С.** Портфолио как технология развития компетентности основных участников образовательного процесса – №6, с. 74
- Феськова Е. В., Приходько О. В.** Формирование коммуникативной компетенции учащихся в процессе профессионального образования – №6, с. 81
- Круне Т. А.** Модель формирования профессиональной компетентности студента инженерно-экологического факультета строительного вуза – №6, с. 86
- Сажина Т. С.** Модель формирования готовности будущего учителя информатики к самообразованию в области информатики и ИКТ – №6, с. 91
- Григоревская Л. П., Григоревский Л. Б., Фрейберг С. А., Киргизова Л. А.** Использование специализированных систем автоматизированного проектирования для повышения качества профильной графической подготовки студентов – №6, с. 95
- Свичкарёва Г. Н.** Моделирование структуры и содержания дисциплины «Инженерная графика» в техническом вузе – №6, с. 101
- Калинковская С. Б.** Перспективы разработки теории педагогической интеракции с учётом специфических особенностей обучения студентов-заочников высшей школы – №6, с. 105
- Афанасьева Р. А., Дулатова З. А.** Подготовка специальных педагогов и психологов к разработке и реализации индивидуальных программ содействия профессиональному самоопределению детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья – №6, с. 108
- Расщепкина Н. А.** Потенциал самоопределения как компонент инновационного потенциала студента технического вуза – №6, с. 114
- Лопатина С. С.** Условия формирования культуры общения студентов, будущих государственных служащих – №6, с. 119
- Бороненко Т. А., Федотова В. С.** Вариативная организация исследовательской деятельности магистрантов физико-математического образования с использованием информационно-коммуникационных технологий – №7, с. 55
- Смолянинова О. Г., Иманова О. А.** Оценка профессиональных компетенций будущих педагогов средствами е-портфолио – №7, с. 61
- Коновалова В. В., Азаматов Д. М.** Философское образование как основа формирования мировоззрения врача – №7, с. 67
- Салкова О. В., Софьина В. Н., Банникова Д. Я., Буруштейн В. А.** Акмеологический подход к исследованию профессиональной компетентности преподавателя вуза – №7, с. 71
- Барабашёва И. В.** Роль «наставничества» и «профессионального содействия» в профессиональном развитии преподавателя иностранного языка – №7, с. 76
- Ваганова Е. Г.** Методологические основы моделирования профессиональной компетентности специалиста гуманитарного профиля – №7, с. 81
- Лелеп Л. В.** Формирование умений самоконтроля и самооценки студентов при работе в электронной среде обучения – №7, с. 84

- Виноградова Ю. Б.** Интеграция мотивационного программно-целевого и компетентностного подходов в подготовке педагогов иностранного языка для ДООУ – №7, с. 89
- Вовненко Т. В.** Инновационное средство активизации образовательного процесса – современные интерактивные технологии – №7, с. 94
- Баяхметов С. У.** Педагогическое влияние преподавателей на личностно-профессиональное саморазвитие курсантов военного вуза – №7, с. 99
- Шкерина Л. В., Шашкина М. Б., Багачук А. В.** Критериальная модель и уровни сформированности компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО – №7, с. 103
- Вальдман И.А., Куратченко М.А.** Рефлексия исторического развития в профессиональной подготовке специалистов в социально – гуманитарной сфере – №9, с. 163
- Буханцова А. В.** Гуманитарные дисциплины в компетентностной модели ФГОС ВПО – №9, с. 168
- Макарова О. Б.** Интегративная компетентность в системе профессиональных компетентностей бакалавра педагогического образования – №9, с. 171
- Крамаренко Р. А.** Организация самостоятельной работы студентов с учетом индивидуальных особенностей психики (соционический подход) – №9, с. 176
- Семина Е. А.** Организация мониторинга учебно – познавательной деятельности студентов – будущих учителей математики в условиях реализации ФГОС третьего поколения – №9, с. 180
- Васильева М. Р.** Межкультурные прагматические коммуникации: концепция учебного пособия – №9, с. 186
- Захарова А. В., Захарова М. В.** Экзамен как форма педагогической коммуникации – №9, с. 191
- Набиева Т. В.** Роль педагогической практики в формировании конструктивно-педагогической компетенции у будущих педагогов – №9, с. 196
- Гольшева С. П.** Формирование экоцентрической компетентности будущих агрономов-экологов – №9, с. 201
- Скибицкий Э. Г., Буциор И. В.** Входное тестирование как инструмент планирования самообразовательной деятельности студентов – №8, с. 23
- Козлова А. В.** Современные методы организации самостоятельной работы студентов в процессе их подготовки к использованию информационных и коммуникационных технологий – №8, с. 27
- Нужнова С. В.** Научно-исследовательская работа студентов как необходимое условие подготовки к профессиональной мобильности – №8, с. 33
- Трещев А. М., Сергеева О. А.** Психолого-педагогическое сопровождение развития конкурентоспособности будущих специалистов гостиничного сервиса – №8, с. 38
- Турутина Т. Ф., Рябов Д. М.** Подготовка кадрового резерва в процессе обучения студентов ВУЗа – №8, с. 45
- Быкова Е. С.** Психолого-педагогические аспекты формирования инновационности студента в образовательном процессе высшей школы – №8, с. 50
- Асанова Т. В.** Роль смысловых ориентаций в развитии личностной идентичности студента в образовательном процессе – №8, с. 55
- Меньшикова Л. В., Аксенова Л. А.** Особенности реализации учебного курса с использованием электронного диагностического комплекса – №8, с. 60
- Тараканов А. В.** Развитие креативности студентов при помощи активных методов обучения в ВУЗе – №8, с. 65
- Куликова Д. Н.** Роль преподавателя в современном образовательном процессе – №8, с. 69
- Малинина М. Г.** Совершенствование устной и письменной речи учащихся в техническом ВУЗе – №8, с. 73
- Якунчев М. А., Горшенина С. Н.** Модель этнокультурной подготовки студентов педагогического ВУЗа – №8, с. 77
- Маркелова Е. В.** Стилиевая классификация философских текстов и ее использование в методике преподавания философии – №8, с. 83
- Прозоровская С. Д., Филиппова Т. И., Кропачева Н. Ю.** Формирование основных

понятий математического анализа на основе теоретического обобщения – №8, с. 88

Кутняк С. В. Формирование карьерных компетенций студентов педагогического вуза – №5, с. 84

Балгабекова Г. Г., Коростелева Н. А., Булахтина О. Ю., Джангасова Д. Д. Формирование этнокультурной компетенции у студентов различных факультетов – №5, с. 91

Осипова С. И., Окунева В. С. Проектная деятельность в формировании у студентов способности работать в команде – №5, с. 96

Нафиков Д. Г. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего специалиста-кинолога уголовно-исполнительной системы – №5, с. 102

Игнатъева Т. С. О проблеме развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов – №5, с. 106

Лежнева М. С. Педагогическое содействие формированию мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих специалистов в области компьютерных технологий – №5, с. 110

Криницын Д. В. Самопроектирование будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательный форсайт – №5, с. 115

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Тумма Л. А., Кизесова И. В. Организация образовательного кластера в аспекте развития учреждения начального профессионального образования – №2, с. 92

Старикова Л. Д. Эндаумент как форма финансирования образования – №2, с. 98

Синенко В. Я. Модернизация системы дополнительного профессионального педагогического образования – №3, с. 73

Иванова В. А. Использование ролевой игры при обучении взрослых на краткосрочных курсах иностранного языка (ККИЯ) – №3, с. 81

Ахметова Э. Ж. Реализация принципа непрерывного профессионального образования в педагогической подготовке преподавателей военных вузов – №3, с. 87

Торсунова Э. Р. О роли мониторинга в развитии экономической культуры обучаемых в системе «школа – колледж – вуз» – №3, с. 92

Бурая Л. В. Новая стратегия развития заочного педагогического образования в контексте непрерывного образования – №3, с. 97

Матвеева О. М. Становление профессиональной компетентности специалиста в условиях внутрифирменной подготовки как педагогическая проблема – №3, с. 103

Яковлева Г. В. Концепция развития инновационной методической деятельности педагога ДОУ – №4, с. 161

Башмакова В. А. Условия развития универсальных учебных действий старших подростков в системе среднего профессионального образования – №4, с. 167

Рихтер Т. В. Особенности процесса моделирования системы дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования – №5, с. 199

Леонов М. В. Технологическое образование школьников в процессе внедрения стандартов нового поколения – №5, с. 206

Осипова В. В., Худяков В. Н. Педагогические условия формирования общетехнической культуры студентов колледжа – №5, с. 211

Виноградова Г. А., Авакян И. Б. Готовность педагогов к инновационным изменениям и социально-психологический климат в педагогическом коллективе среднего специального учреждения – №5, с. 214

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Синенко В. Я. Ведущие проблемы работы с интеллектуально одарёнными детьми – №3, с. 189

Жафяров А. Ж. Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики – №3, с. 192

Ларченкова Л. А. Методика организации исследовательской деятельности учащихся по физике на основе цифровых образовательных ресурсов – №3, с. 201

Лурье М. Л. Довузовская математическая подготовка школьников-россиян к участию в Болонском процессе – №3, с. 207

Деденко Н. И., Савинков Л. А., Дятлова С. Д. К проблеме качества образования учащихся средней общеобразовательной школы – №3, с. 212

- Сидоренко И. В.** Проектирование условий и этапов реализации тьюторского сопровождения учащихся в учреждении общего образования – №3, с. 217
- Полякова Н. П.** Развитие слухового восприятия у слепых учащихся на уроках русского языка – №3, с. 222
- Москвин К. М.** Решение основных задач линейной алгебры помощью средств математической системы scilab – №3, с. 227
- Цатурян А. М.** Применение математических знаний учащихся при решении физических задач в процессе завершающего повторения учебного материала – №3, с. 231
- Андросова Ю. В.** Психологическая готовность к школе как фактор обеспечения преемственности основных общеобразовательных программ дошкольного и начального образования – №3, с. 237
- Богданова Р. А.** Педагогическое сопровождение проектной деятельности младших школьников – №3, с. 244
- Краснова В. И.** Самореализация одаренного подростка как педагогическая проблема – №3, с. 248
- Аммосова Н. В., Краснова Г. Г.** Реализация преемственности в обучении математике в основной и старшей школе (на примере изучения уравнений) – №3, с. 252
- Галкина Л. С.** Применение сетевых сервисов google в учебном процессе – №3, с. 257
- Пичхадзе Г. М., Кадырова Д. М., Ким И. И., Айгжанова Г. Б.** Контроль знаний и умений студентов – один из факторов обратной связи и повышения эффективности обучения – №4, с. 170
- Иванова Т. И., Шаталова Е. В.** Активизация мотивационных состояний дошкольников в процессе формирования математических представлений – №4, с. 175
- Лурье М. Л.** Технологическая реализация непрерывности математического образования в Болонском процессе – №4, с. 181
- Лаврентьева Л. А.** Региональный компонент в формировании экологической компетентности у младших школьников – №4, с. 186
- Данилова Ю. А.** Анализ представлений учителей и организаторов образования о возможности современных технологий обучения (на примере СЗФО) – №4, с. 191
- Жеделов К. О., Шайгозова Ж. Н.** Роль изобразительного искусства в познании поликультурного мира – №6, с. 122
- Култашева Н. В.** О модели повышения качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе – №6, с. 126
- Корякина Н. И.** Образование для устойчивого развития: модели и стратегии внедрения – №6, с. 131
- Перегудов А. В.** Система интегрированных курсов как средство обеспечения преемственности обучения математике – №6, с. 135
- Скрипова Н. Е.** Категории «ценность» и «ценностная ориентация» в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования – №7, с. 184
- Мишанова О. Г.** Принципы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников – №7, с. 188
- Фещенко Т. С.** Умение работать с информацией как фактор развития личности и основа непрерывного образования – №7, с. 192
- Слободянюк В. И.** Интерактивное пособие (smart notebook) как средство формирования метапредметных учебных компетентностей – №7, с. 196
- Пушкарёва Т. П.** Принципы построения методической системы обучения математике с позиций информационного подхода – №8, с. 212
- Хан Е. Ю.** Особенности метапредметных действий младших школьников – №8, с. 217
- Сафронова М. В., Хлызова Е. В.** Особенности мотивации учебной деятельности школьников, обучающихся в условиях различных образовательных подходов – №8, с. 222
- Айзман Р. И., Королёв В. А.** Значение курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в современной подготовке школьников – №7, с. 210
- Катилина М. И., Расулов М. М., Бобкова С. Н., Намаканов Б. А.** Мониторинг качества образовательной среды в школе здоровья – №7, с. 215
- Глушков В. Ф.** Распределение простых чисел в ряду натуральных – №1, с. 40
- Гостев А. Г., Бондарчук Т. В.** Формирование здоровьесберегающих ценностных ориента-

ций подростков в образовательно-развивающем пространстве лица – №1, с. 43

Титова И. Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения школьников к самообразовательной деятельности – №1, с. 49

Самарцева Е. Г. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей – №1, с. 57

Ануфриева Ю. В. Особенности мотивации студентов и учащихся старших классов – №1, с. 61

Мануйлова С. О. Использование электронных ресурсов в научно-исследовательских проектах студентов – №1, с. 66

Ведель О. С., Агеев С. Л. Мотивация физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов на основе модели реализации гендерных особенностей – №1, с. 72

Харченко Е. В., Рычкова Л. С. Сущность и структура коммуникативного потенциала школьников – №1, с. 77

Рудаков В. А. Индивидуализация полихудожественной образовательной среды как средства подготовки младших школьников к творческой деятельности – №1, с. 82

Гринечко Е. Д. Современные тенденции формирования экологической компетентности старших подростков в педагогической теории и практике – №1, с. 88

Туманова К. Р. Проблема оценки качества дополнительного образования детей – №1, с. 94

Сергеев А. Н., Сафонов Е. Ю., Уметбаев З. М. Готовность школьника к безопасному дорожному движению – №1, с. 99

Дятлова С. Д., Кириченко И. И., Савинков Л. А., Хлоповских О. Г. Педагогическое стимулирование позитивной установки как условие развития социально-адаптационных умений учащихся начальной школы – №1, с. 103

Адольф В. А., Захарова Т. В. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе освоения геометрии – №1, с. 111

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Яковлева Г. В., Кондакова О. Н. Условия развития одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья – №3, с. 270

Пецух О. П. Развитие языковой личности учителя-логопеда как условие оптимизации логопедического воздействия – №3, с. 274

Суханова А. Г. Динамический анализ процесса овладения чтением детьми с дислексией – №7, с. 199

Лапп Е. А. Формирование методических компетенций будущих дефектологов в условиях учебно-педагогических практик – №7, с. 205

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Мусханова И. В. Становление и развитие системы образования в Чеченской республике – №1, с. 119

Назаренко О. С. Роль семейно-педагогического кружка в Симбирской организации внешкольной работы с детьми – №2, с. 103

Самарцева Е. Ю. Привилегированные образовательные учреждения смоленской губернии XIX – нач. XX вв. – №2, с. 108

Храпченков В. Г., Храпченкова И. В. Проблемы подготовки преподавательских кадров в условиях современных образовательных реформ – №4, с. 239

Колокольникова З. У., Лобанова О. В. Особенности организации и деятельности педагогических музеев Сибири конца XIX – начала XX вв. – №4, с. 244

Илалтдинова Е. Ю. Направления взаимодействия официальной педагогики и педагогической общественности в истории освоения и разработки наследия А. С. Макаренки (с 1939 г.) – №4, с. 249

Дейч Б. А. Внешкольная работа с детьми в России на этапе становления (конец XIX – начало XX веков): историко-педагогический анализ – №5, с. 225

Зверев В. А., Тимофеева Ю. В. Внешкольное образование как средство развития книжной культуры сельского населения Западной Сибири в конце XIX – начале XX века – №5, с. 220

Кюрегян А. В. Идеи биоэтики в отечественной педагогике XIX–XX вв. – №6, с. 154

Неупокоев И. В. Роль чиновников МВД в развитии народного образования в Тобольской губернии в конце XVIII – начале XX вв. – №6, с. 141

Дейч Б. А. Анализ современных подходов к периодизации процесса становления и развития дополнительного образования (внешкольной работы) в России – №6, с. 147

Конюхов Д. Русские исихастские школы – №7, с. 223

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Высоцкая И. В. Самостоятельная организация как образовательное учреждение в сфере образования для пожилых людей в Германии – №6, с. 159

Гузенко Л. В. Основные принципы и компоненты реализации профессиональной ориентации в средней школе Германии – №6, с. 163

Филатова Е. В. Профессиональная деятельность и личная жизнь преподавателя университета в Германии: в поисках жизненно-го баланса – №7, с. 219

Курмышева Л. К. Инклюзивное образование: зарубежный опыт – №9, с. 221

Симушкина Н. Ю. Менеджмент частных школ англоязычных стран – №9, с. 225

Решетова Э. Э. Педагогические традиции математического сообщества университета Св. Владимира – №9, с. 230

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

Осипова С. И., Фомина Е. И. Дискурс как объект педагогического анализа – №3, с. 9

Жаркова Г. А. Использование вычислительных номограмм при обработке данных педагогических экспериментов – №3, с. 13

Борисенко И. Г. Информация в образовательной системе: особенности социально-философского исследования – №3, с. 20

Тихонов Э. А. Теоретико-методологические проблемы современного образования – №3, с. 25

Сычева Л. С. Педагогическая деятельность как система с рефлексией – №4, с. 10

Бережнова Л. Н., Новожилов В. Ю. Прогностическая функция аксиологического подхода к образовательной деятельности как рефлексивный процесс – №4, с. 15

Кузнецова А. Я. Философия образования в трудах исследователей XX века – №4, с. 21

Исакова Н. В. Традиционная культура и ценностные приоритеты мировоззрения – №4, с. 27

Сбитнева Н. Н. Развитие интеллектуальных основ педагогики в диалоге эпох – №4, с. 32

Колесников А. К., Лебедева И. П. Структурно-функционально-моделирование в педагогическом исследовании – №4, с. 38

Глухова Т. П. Теоретические аспекты формирования понятия «международная социальная коммуникация» – №4, с. 42

Володина О. В. Гуманизм как личностно-ориентированный идеал мироустройства – №5, с. 174

Кобзева Н. И. Становление естественнонаучного «Образа Мира» студентов вуза как предмет исследования мироустройства – №5, с. 179

Басалаева Н. В., Захарова Т. В. Ключевые компетенции как интегральный результат современного образования мироустройства – №5, с. 183

Кочергина В. К. Специфика русского и финского коммуникативного поведения в академической сфере (модель общения «от студента к преподавателю») мироустройства – №5, с. 186

Шмакова А. Д. Профильное обучение как предмет исследования педагогической психологии: исторический аспект мироустройства – №5, с. 190

Никонова Л. В. Понятия слово и речь – соотношение номинативного и коммуникативных аспектов мироустройства – №5, с. 194

Суботялов М. А., Дружинин В. А. Медицинское образование в традиционной аюрведической медицине – №6, с. 186

Токмашева Ю. В. Институциональный и правовой аспекты обеспечения качества образования – №6, с. 191

Гулова Е. К. Коммуникативные тактики эмоционального воздействия при формировании навыков аргументированной иноязычной речи – №6, с. 167

Овсянников А. О. К. вопросу о детализации специальных компетенций (учебная дисциплина – второй иностранный язык) – №6, с. 171

Рыжова Г. А. Проблема формирования познавательной самостоятельности в отечественной педагогике – №6, с. 176

Фарков А. В. Проблема обучаемости учащихся в психолого-педагогической литературе – №6, с. 179

Дьяконова О. О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике – №6, с. 182

Шемелина О. С., Ванина О. Е. Образ города Новосибирска в представлении студентов – №8, с. 248

Вострикова Н. М. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе – №8, с. 255

Черепанов И. В. Влияние символизации бытия и онтологизирования символов самоидентификации личности – №9, с. 205

Новоселов В. Г. Знакомые модели как средство пропедевтики учебного процесса – №9, с. 211

Тимошенко А. И. Сущность экспериментального исследования в педагогике на примере образовательной области «Технология» – №9, с. 217

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Специфика проявления архетипических элементов у студентов гуманитарных профессий – №4, с. 197

Каримова Р. Б., Аксакалова Я. К. Психологические особенности личности, находящейся под влиянием нетрадиционных религиозных организаций – №4, с. 205

Романова Н. Н. Эффективность комплекса педагогических условий развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов – №4, с. 211

Даргель И. В., Шилов С. Н. Роль активации коры головного мозга в формировании высших психических функций младших школьников с задержкой психического развития – №5, с. 146

Верхотурова Н. Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования – №5, с. 150

Кавокин А. И., Аникина А. Ю., Краснопорова Н. А., Караулова Л. К. Дифференциальная оценка типологических особенностей проявления свойств нервной системы у подростков – №5, с. 155

Расулов М. М., Лобов А. Н., Нурбеков М. К. Свойства психики и их связь с асимметрией рук у пловцов – №5, с. 162

Иванова Т. И., Шаталова Е. В. Активизация мотивационных состояний дошкольников в процессе формирования математических представлений – №5, с. 168

Туранова Л. М., Стюгин А. А. Психологические механизмы организации интернет – сообщества на примере образовательных проектов – №6, с. 195

Аликина Е. Л. Использование метода рисунка в изучении социальных представлений об индивидуальности близкого человека – №6, с. 201

Разумникова О. М., Яшанина А. А. Значение когнитивного стиля и полушарного доминирования в проектировании индивидуальной траектории обучения – №8, с. 226

Мазуренко Я. А. Особенности нервно – психической устойчивости у женщин пенсионного возраста, обучающихся по программе «народный факультет» в НГПУ – №8, с. 231

Меньшикова Л. В. Значение образных компонентов интеллекта в развитии профессионального мышления студентов технического ВУЗа – №8, с. 235

Распопин Е. В. Методика экспресс – диагностики стрессоустойчивости участников образовательного процесса – №8, с. 240

Ефимова Н. Ю. Изучение толерантности у детей с ограниченными возможностями здоровья – №8, с. 243

Дмитриева Н. В., Короленко Ц. П., Первозкина Ю. М. Организационная идентичность как аддиктивная фиксация – №3, с. 162

Маленьких Н. А., Нургалеев В. С. Познавательные мотивы субъекта как предмет психологического анализа – №3, с. 167

Белокопытов Ю. Н. Личность в толпе: социобиология самоорганизации и психоанализ взаимовлияния – №3, с. 172

Хазова С. А. Юмор как ресурс совладающего поведения – №3, с. 177

Сизикова Т. Э., Волошина Т. В. Рефлексивное психологическое консультирование как новое направление оказания психологической помощи – №3, с. 183

Синчурина М. Г. Структура Я-концепции: интеграция научных представлений - №2, с. 115

Стрижаков А. Т. Программа психолого-акмеологического сопровождения работников – №2, с. 120

Иванов И. В. Реорганизация физического воспитания на основе гуманистического подхода – №4, с. 216

Палаткин И. В. Формирование компетентности к сохранению и поддержанию здоровья в педагогическом университете – №4, с. 222

Толпышева С. В. Становление профессиональной компетентности безопасности техников железнодорожного транспорта – №4, с. 227

Нарзулаев С. Б., Семенов В. Н. Профилактика заболеваний средствами физической культуры – №4, с. 234

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Айзман Р. И., Чанчаева Е. А. Психологические показатели адаптации подростков разных этнических групп Горного Алтая – №3, с. 262

Быструшкин С. К. Психологические аспекты агрессивного поведения личности – №3, с. 266

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

В ВУЗЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Разенкова Н. Е., Рукавицина Е. Д. Модель организации педагогической практики по направлению «специальное (дефектологическое) образование» – №7, с. 110

Манузина Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в условиях педагогической практики – №7, с. 115

Кравченко Е. В. Портфолио в системе профессиональных достижений студентов – №7, с. 119

ИНФОРМАЦИОННО-

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Скрипкина Ю. В. Эвристический образовательный потенциал социальных сетей и блогов – №1, с. 34

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Шкерина Л. В., Шашкина М. Б., Багачук А. В. Критериальная модель и уровни сформированности компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО – №8, с. 93

Арасланова А. Т. Особенности формирования конструктивно-педагогической компетентности будущего учителя в условиях реализации ФГОС ВПО нового поколения – №8, с. 100

Головкин А. В. Роль общекультурных компетенций в формировании конкурентной работоспособности бакалавров – №8, с. 107

Колесникова Н. И. Жанровая компетенция как ключевое звено профессиональной коммуникативной компетенции – №8, с. 115

Лымарев В. Н. Формирование компетентности субъекта учебной деятельности – №8, с. 119

Бычик С. А., Деревицкая А. В. Повышение профессиональной компетентности педагогов колледжа в системе среднего профессионального образования – №8, с. 123

Левченко Т. А., Агеева Л. Е. Этнопедагогическая компетентность как фактор воспитания культуры межнациональных отношений – №8, с. 130

Суховой Е. А., Тум Е. А. Компетентностный подход в преподавании дисциплины «Деловой русский язык» студентам – не филологам – №8, с. 136

Чурляева Т. Н. Проектный метод как средство формирования профессиональных компетенций у студентов – филологов – №8, с. 140

Варданян Ю. В., Лежнева Е. А. Дополнительная образовательная программа как источник развития и профессиональных компетенций бакалавра психолого-педагогического направления – №8, с. 145

Макаренко О. В. Активные формы обучения в ВУЗе как реализация компетентностного подхода ФГОС ВПО нового поколения – №8, с. 151

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ

Мелёхина Е. А. Педагогические условия профессионального развития преподавателя вуза – №7, с. 122

Игонина Г. В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов инженерных специальностей при обучении английскому языку – №7, с. 127

Казачихина И. А. Профессиональная подготовка будущих учителей в современных условиях – №7, с. 131

Кириченко Е. Н. Проблема лингвистической трансляции как проблема языковой личности переводчика – №7, с. 136

Сапченко Н. А. Формирование стратегий автономной деятельности в процессе профессиональной подготовки лингвистов – №7, с. 139

Ширяева Н. А. Специфика реализации исследовательской деятельности в организации образовательного процесса – №7, с. 143

Ридная Ю. В. Обучение магистрантов технических направлений жанру английской научной статьи – №7, с. 148

Чикнаверова К. Г. Принципы построения системы упражнений по формированию автономной иноязычной деятельности студентов-бакалавров – №7, с. 152

**ВОЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

Зотов А. А., Бунин С. В., Беловолова С. П. Понятие военно-педагогической компетентности и особенности её формирования у будущих офицеров – №1, с. 128

Матвеев Д. Е., Беловолов В. А., Жданок А. И. Особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза – №1, с. 145

Тимофеев А. И., Бунин С. В. Модель формирования гражданственности курсантов вузов внутренних войск МВД России – №1, с. 138

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНОМ

Тувинский

государственный университет

Будук-оол Л. К.-С. Особенности акцентуаций характера личности тувинских и русских студентов – №1, с. 187

Кужугет А. К. Ритуал тувинских традиционных спортивных состязаний – №1, с. 192

Хомушку О. М., Дубровский Н. Г. Религиозная ситуация и проблемы организации процесса физического и духовно- нравственного воспитания молодежи – №1, с. 198

Абаев Н. В. Тибетская медицина как методологическая основа центрально-азиатских духовно-оздоровительных систем – №1, с. 201

Кыргыз З. К. Развитие национальной формы культуры в ТНР – №1, с. 206

Монгуш О. С., Дубровский Н. Г., Ооржак А. В. Роль внеурочных занятий в развитии познавательного интереса при изучении раздела «Растения» – №1, с. 210

Карелина Е. К. Учебное заведение как социокультурный центр города – №1, с. 217

Секач М. Ф., Товуу Н. О., Ондар С. О. Формирование толерантности: психологические проблемы и подходы – №1, с. 222

Ондар Н. А. Использование интерактивных и инновационных методов преподавания правовых дисциплин – №1, с. 226

Сузукей В. Ю. Проблема теоретического и практического изучения и преподавания традиционной музыки Тувы – №1, с. 233

Дажы Ч. А., Ооржак Л. Б., Кыргыз З. К. Спортивное ориентирование как национально-региональный компонент процесса физического воспитания школьников – №1, с. 240

Завьялов Д. А., Заремба А. Н. Акробатическая подготовка в тренировочном процессе борцов самбо – №1, с. 246

Сидоров Л. К., Хомушку О. М., Ооржак Х. Д.-Н., Беловолова С. П. Экспериментальное обоснование внедрения народных средств физической культуры в учебный процесс основной школы – №1, с. 253

Березненко Е. П., Сидоров Л. К., Ооржак Х. Д.-Н., Беловолов В. А. Совершенствование технической подготовки лыжников-спринтеров – №1, с. 258

Березненко Е. П., Сидоров Л. К., Эрдыниева Л. С., Завьялов Д. А. Совершенствование подготовки лыжников-гонщиков 14–15 лет на основе развития ведущих психических функций – №1, с. 262

ФГБОУ «Уральский государственный университет физической культуры», Челябинск

Еганов А. В., Сиротин О. А., Куликов Л. М. Патриотическое воспитание учащейся молодежи, занимающейся видами единоборств в условиях спортивного вуза – №2, с. 124

Карпова О. Л., Анисимова В. А. Самообразовательная деятельность студентов как условие качественной профессиональной подготовки студентов – №2, с. 130

Куликов Л. М., Куликова Л. М. Технология формирования профессиональной компетентности будущего специалиста – №2, с. 136

Липская Л. А., Киуру К. В. Гражданская компетенция студентов вуза: проблемы и особенности формирования – №2, с. 141

Назарова О. Л., Кондрух В. И. Особенности исследовательской деятельности педагогов профессиональной школы – №2, с. 148

Найн А. А., Тихонова Т. Ю. Развитие коммуникативной компетентности педагога физической культуры на основе рефлексивного обучения – №2, с. 154

Анисимова В. А., Карпова О. Л. Развитие научно-исследовательской работой студентов как фактор формирования творческой активности – №2, с. 160

Камалетдинов В. Г., Попова А. Ф., Мускаев М. Б. Моделирование в системе управления физкультурно-спортивной деятельностью – №2, с. 165

Кузьмин А. М., Коровин С. С., Еганов А. В. Становление профессиональной позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза физической культуры – №2, с. 170

Куликова Л. М., Ляпкало К. Л. Моделирование процесса развития познавательных ценностей студентов колледжа – №2, с. 176

Липская Л. А., Анисимова В. А. Интегративно-компетентностный подход как основа управления качеством подготовки студентов вуза физической культуры – №2, с. 182

Попова А. Ф., Камалетдинов В. Г., Сиротин О. А. Подготовка выпускников вуза физической культуры в условиях компетентного подхода – №2, с. 188

Сериков С. Г., Сериков Г. Н. Дидактические предпосылки повышения квалифи-

кации учителей в аспекте осуществления здоровьесберегающего образовательного процесса – №2, с. 195

Найн А. А., Киуру К. В., Найн А. Я. Педагогическая рефлексия как фактор управления учебной деятельностью студентов вуза – №2, с. 200

ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара»

Беганцова И. С., Завражнов В. В., Щелина Т. Т. Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения современных студентов: проблемы, подходы, технологии – №7, с. 157

Волгунов В. А., Даль Л. В., Маркеева М. В. Потенциал волонтерской деятельности в обеспечении профессионального самоопределения студентов – №7, с. 164

Дворникова И. Н. Студенческий коллектив как субъект личностно-профессионального воспитания будущего специалиста – №7, с. 169

Самойленко Е. В. Влияние доминирующего типа материнского воспитания на формирование полоролевого поведения мальчиков – подростков из неполной семьи – №7, с. 174

Нелидов А. Л., Щелина Т. Т. Психолого-педагогическая коррекция неготовности детей к школе в сфере деятельности – №7, с. 178

НАУЧНАЯ ШКОЛА-СЕМИНАР

Безруких М. М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения. – №9, с. 11

Абаскалова Н. П. Прогностическая оценка адаптационных возможностей студентов – №9, с. 17

Ирхин В. Н., Ковалева Р. Е. Подготовка будущих учителей на основе модульного подхода к здоровьесориентированной педагогической деятельности: технологический аспект. – №9, с. 21

Зверкова А. Ю., Абаскалова Н. П. Формирование ключевой компетенции «Быть здоровым» в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. – №9, с. 25

Казин Э. М., Федоров А.И., Айзман Р. И., Касаткина Н. Э., Семенкова Т.Н., Тарасова О. Л. Социально – педагогические под-

ходы к здоровью как базовой адаптивной и социальной ценности – №9, с. 30

Маджуга А. Г., Хакутдинова С. Р., Брунько О. Н. Валеоакмеологическая модель развития здоровья личности – №9, с. 37

Малярчук Н. Н., Чимаров В. М. Роль педагога в воспитании культуры здоровья обучающихся в условиях современной социокультурной образовательной среды – №9, с. 44

Суботялов М. А., Дружинин В. Ю. Учебная литература традиционной аюрведической медицины. – №9, с. 51

Щедрина А. Г., Сотникова О. С. Сомато – типологический подход в оценке физической подготовленности студентов – №9, с. 55

Смирнов Н. К. Актуальные проблемы здоровьесберегающего образования – №9, с. 59

Дмитриева Н. В., Левина Л. В. Психологические механизмы развития аддиктивного поведения – №9, с. 65

Кайгородова Н. З., Демина Л. Д. Психологические факторы риска здоровья молодых жителей Алтайского края – №9, с. 73

Иванов М. С., Яницкий М. С. Образование в постмодернистском обществе: Проблемы и перспективы. – №9, с. 78

Айзман Р. И. Современные представления о здоровье и критерии его оценки – №9, с. 85

Будук-оол Л. К.-С., Сарыг С. К., Ховалыг А. М. Особенности адаптации к обучению студентов разных этнических групп – №9, с. 91

Гиренко Л. А., Головин М. С., Айзман Р. И. Психофизиологические показатели здоровья «лыжников – гонщиков» пубертатного возраста – №9, с. 97

Кривошеков С. Г. Стресс, функциональные резервы и здоровье – №9, с. 104

Панкова Н. Б. Сравнительный анализ паспортов здоровья, разработанных в РФ: достоинства, недостатки, перспективы – №9, с. 110

Гребнева Н. Н. Исследование состояния здоровья учащихся Тюменского региона на основе донозологической диагностики – №9, с. 115

Дорофеева Н. В. Динамика показателей психического состояния, физического здо-

ровья и успеваемости студентов в процессе обучения – №9, с. 119

Лысова Н. Ф. Особенности питания студентов НГПУ – №9, с. 124

Кирсанов В. М., Шибкова Д. З. Психофизиологическая характеристика личности студентов в период адаптации к обучению в вузе. – №9, с. 127

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Матвеева О. М. Становление нравственности будущих предпринимателей в системе высшего профессионального образования как педагогическая проблема – №1, с. 267

Колесников Е. А. Педагогические условия формирования выставочной культуры будущего специалиста в системе профессиональной подготовки в педагогическом ВУЗе – №1, с. 274

Дегтярева Г. Н. Особенности самостоятельной работы студентов магистратуры в процессе обучения экспертному оцениванию – №1, с. 280

Егорова А. М. Школьное музыкальное образование старшеклассников негуманитарного профиля – №1, с. 286

Сильченкова С. В. Виды педагогических явлений и их измерение – №1, с. 296

Кобзев М. В. Взаимосвязь жизнестойкости и копинг-поведения в стрессовой ситуации будущих специалистов водного транспорта – №1, с. 301

Тихаева В. В. Факторы влияния на участие в дополнительном образовании взрослых в современной Германии – №1, с. 310

Вострокнутов Е. В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза в условиях компетентностного подхода – №1, с. 317

Селюнин К. В. Психологический образ исторического персонажа в книжной иллюстрации – №1, с. 323

Мухина Ю. Р. Активизация исследовательской деятельности студентов ит-специальностей на практических занятиях по физике – №1, с. 329

Бадьин М. М. Теоретико-методические особенности информатизации географического краеведения при изучении элективного кур-

- са «Геокраеведение Нижегородской области» – №1, с. 338
- Акимова О. И.** Об особенностях профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида – №1, с. 346
- Птицина О. Н., Дмитриева С. Н.** Особенности метода портфолио в высшей школе в условиях перехода на ФГОС ВПО – №4, с. 63
- Захарова Е. В., Посельская Н. В.** Основы формирования социокультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе – №4, с. 268
- Ваниева В. Ю., Юрловская И. А.** Использование цветового игротренинга в логопедической работе с дошкольниками, имеющими нарушения речи – №5, с. 231
- Бабенкова Е. В.** Этапы социально-реабилитационной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей – №5, с. 235
- Олех Л. Г., Завьялова Н. И.** Ноосферное образование – прорыв в будущее – №9, с. 246
- Кущенко С. В.** Методика применения учебной автономии в вариативной части образовательных стандартов (на примере политологии) – №9, с. 251
- Мандрикова Г. М.** Технология совместного обучения: правила для преподавателя – №9, с. 254
- Пермякова Т. Н.** Развитие дисциплинарного знания и мышления в рамках курса «Русский язык и культура речи» – №9, с. 259
- Лопатина В. А.** Документные коммуникации в обеспечении образовательного процесса – №9, с. 263
- Пинкин В. И.** Преподавание зарубежной истории в высшей школе в условиях перехода на новые образовательные стандарты – №9, с. 267
- Куршаева З. М.** Экологическое воспитание учащихся в контексте этнокультурных ценностей народов КБР – №9, с. 270
- Чешко С. Л.** Преемственность как условие социализации и профессионализации лиц с ограниченными возможностями здоровья – №9, с. 273
- Машинистова Н. В.** Языковое развитие детей старшего дошкольного возраста – №9, с. 278
- Тумма Л. А.** Организации образовательного кластера в учреждении начального профессионального образования (на примере специальных дисциплин) – №6, с. 205
- Дамбуева А. Б.** Опыт организации профильного образования в специализированных (физико-математических) классах – №6, с. 210
- Андрющенко И. В., Малинина Е. В.** Бально-рейтинговая система оценки знаний студентов медицинского вуза при модульно-блочном изучении дисциплины «внутренние болезни» – №6, с. 214
- Матвиенко Е. Н., Стучинская Е. А., Кобелева Е. П.** Метод проектов как способ реализации контекстного обучения иностранному языку студенто-экономистов – №6, с. 218
- Каневская Т. М.** Психолого-педагогические условия профилактики аддиктивного поведения в студенческой среде педагогического вуза – №6, с. 223
- Абушаева З. Т.** Развитие креативности младших школьников в условиях инновационного обучения – №6, с. 228

РАЗМЫШЛЕНИЯ, ОБСУЖДЕНИЯ

- Лызлова И. А., Сайгушев Н. Я., Савинков Л. А., Уметбаев З. М.** Структура и особенности художественного мышления студентов – №1, с. 148
- Лешер О. В., Сергеева Е. В., Романов П. Ю., Ушачев В. П.** Методика реализации педагогических условий развития математической компетентности студентов вуза: содержательно-процессуальные особенности – №1, с. 156
- Ведель О. С., Веденева О. А., Шумилина Н. С.** Структурирование учебного материала физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза с учетом гендерного подхода – №1, с. 163
- Арсалиев Ш. М.-Х., Мусханова И. В.** Особенности формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза – №1, с. 169
- Галеева А. А.** Метод проектов как способ развития профессионально-коммуникативной компетенции специалиста книжного дела в вузе – №1, с. 174

Криницын Д. В. Самопроектирование будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательный форсайт – №1, с. 182

Чернобров А. А. Жить не по лжи? (педагогические, лингвистические и философские аспекты понятий «ложь» и «истина» – №4, с. 255

Чернобров А. А. Научная и «наивная» картины мира: культурологический, лексический и текстологический аспекты – №7, с. 229

Крюков В. В. Мнемонические приемы представления философских абстракций – №9 с. 235

Моргунов Г. В. Психология одаренности: инновационный подход – №9, с. 239

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. Общие положения

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы

1.4. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяют 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.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. 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. Допускается не направлять в редакцию печатный вариант рукописи статьи.

1.7. Дополнительные условия публикации выслаются по запросу по электронной почте.

1.8. 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.

1.9. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.10. Публикация статей в журнале осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» и доставке журнала авторам. Квитанция о благотворительном взносе принимается только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи. Благотворительный взнос может быть внесен либо в кассу НГПУ, либо перечислен на лицевой счет НГПУ.

1.11. 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. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) аннотация;
- г) список ключевых слов;
- д) данные об авторе.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа (текст в формате Word, до 20 тыс. печ. знаков с пробелами, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5),

включая иллюстрации. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению только по согласованию с редакцией.

2.3. Аннотация. Объем 400–500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Сжато описывает основные научные итоги статьи. Ключевые слова: до 10 слов, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Приложение 1. (оформление статьи).

2.4. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. Список должен оформляться по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Приложение 2 (библиографический список).

2.5. 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.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Приложение 3 (заявка).

3. Порядок работы с рукописью в редакции

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, 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».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

3.3. 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.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, автору направляются по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-95

E-mail: sp-journal@nspu.ru

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИИ С ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки.

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.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2008).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2008).

3. *Белоус Н. А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

4. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2007).

5. *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: 17.05.2007).

6. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2008).

7. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2006).

8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2008. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2008).

Приложение 3

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 _____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

9/2012

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nspsu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 26,6. Уч.-изд. л. 19,0.
Подписан в печать: 12.11.2012 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28