

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

5/2016

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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

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



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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

М. Лейно, Ph. D, профессор (Эстония)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель: ФГБОУ ВО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

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

Свидетельство о регистрации

ПИ №77-16812 от 20.11.2003

ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу

«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

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

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2016

© Сибирский педагогический журнал, 2016

Founder: FSБEE HE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

Certificate of registration

PI №77-16812 on 20.11.2003

PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory

“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing. Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2016

© Siberian Pedagogical Journal, 2016

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Костюкова Т. А., Тишина О. Ю., Шапошникова Т. Д. Теоретические основы процесса формирования социального доверия и согласия у молодежи в современном российском обществе как важнейшая задача системы образования..... 7

Криволапчук И. А. Оздоровительный потенциал средств физической подготовки школьников и параметры эффективных нагрузок 12

Бехтенова Е. Ф., Бехтенова С. М. Межпредметные связи на уроках истории и английского языка как основа формирования метапредметных умений школьников..... 26

Абсalyамова Р. А. Технология обучения пониманию профессионально ориентированных иноязычных текстов студентов неязыковых специальностей..... 33

Воронина Е. В., Слизкова Е. В. Роль студенческого самоуправления в формировании профессиональной идентичности студента..... 38

Птахина Ю. А. Педагогическая модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения воспитанников интернатных учреждений с различными адаптивными возможностями.. 47

Поданёва Т. В. Оценка эффективности деятельности дошкольной образовательной организации 56

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белова Е. Н. Развитие ключевой управленческой компетентности работников сетевой самообучающейся организации..... 65

Новосёлова А. Н. Отдельные аспекты правового регулирования сферы дошкольного образования и повышение уровня профессиональных компетенций руководителей дошкольных образовательных организаций..... 72

Токтарова В. И., Федорова С. Н. Модель математической подготовки студентов в условиях реализации ФГОС ВО..... 78

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Kostyukova T. A., Tishina O. Yu., Shaposhnikova T. D. The Theoretical Basis of the Process of Formation of Social Trust and Reconciliation Among Young people in the Modern Russian Society as the Most Important Task of the Education System..... 7

Krivilapchuk I. A. Health Improving Potential of Schoolchildren Physical Readiness Means and Effective Tensions Parameters..... 12

Bekhtenova E. F., Bekhtenova S. M. Interdisciplinary Communications at History and the English Language Lessons as a Basis of Formation of Pupil's Interdisciplinary Skills 26

Absalyamova R. A. Training Technology in Professionally Focused Foreign Texts Understanding..... 33

Voronina E. V., Slizkova E. V. Role of Students' Self-Government in Formation of their Professional Identity 38

Ptahina Yu. A. Educational Model of Psycho-Pedagogical Support of Professional Self-Boarding Schools Pupils with Different Adaptive Possibilities..... 47

Podanyova T. V. The Evaluation of Preschool Educational Institutions Efficiency..... 56

VOCATIONAL TRAINING

Belova E. N. Development of Key Management Staff Competence of Network Self-Learning Organization..... 65

Novoselova A. N. Some Aspects of Legal Regulation of Pre-School Education and Improvement of Professional Competencies of Preschool Educational Institution Heads 72

Toktarova V. I., Fedorova S. N. The Model of Mathematical Background of Students in Conditions of Implementing Federal State Educational Standard of High Education..... 78

Хлупина Н. О. Использование современных технологий в организации самостоятельной работы студентов..... 87

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Палецкая Т. В., Рюмина Т. В. Оценка достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как проблема эффективности инклюзивного образовательного процесса 97

Сунько Т. Ю. Построение модели деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 99

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Иванцовская Н. Г., Эрдэнэчимэг С. Реформирование инженерного образования в Монголии на примере Монгольского государственного университета науки и технологии..... 105

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Битянова М. Р., Беглова Т. В. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология 112

Андронникова О. О., Герасимова П. С. Особенности взаимосвязи различных типов жертвенной позиции и эмоционального интеллекта..... 118

Перевозкина Ю. М. Импазо-ролевая модель диагностики социализации личности 126

Собольников В. В. Рефлексия саморегуляции одиночества несовершеннолетних в условиях социальной изоляции..... 134

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Календарь конференций 142

Нлупина Н. О. Using Web-Quest Technologies in the Students 'Independent Work..... 87

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Paletskaya T. V., Ryumina T. V. Assessment of Achievements of Students with Disabilities as a Problem of Effectiveness of Inclusive Educational Process..... 97

Sunko T. Yu. Building a Model Performance Educational Organization, Provides Education Studying with Disabilities..... 99

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Ivancivskaia N. G., Erdenechimeg, S. Engineering Education Reform in Mongolia on Example the Mongolian University Science and Technology..... 105

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Bityanova M. R., Beglova T. V. Development of a Subject Position Students: Model and Technology..... 112

Andronnikova O. O., Gerasimova P. S. Features of Different Types of Relationship Sacrificial Position and Emotional Intelligence..... 118

Perevozkina Ju. M. Impasa-Role Model for Diagnostics of the Person Socialization..... 126

Sobolnikov V. V. Reflection of Self-Control Loneliness Minors in Conditions of Social Isolation 134

SCIENTIFIC LIFE

Calendar of Conferences..... 142

УДК 316.31.4+378

Костюкова Татьяна Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет, kostyкова@inbox.ru, Томск

Тишина Ольга Юрьевна

Директор средней общеобразовательной школы № 1955, tishina116@gmail.com, Москва

Шапошникова Татьяна Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт стратегии развития образования РАО, tatianashap@inbox.ru, Москва

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ И СОГЛАСИЯ У МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования у современной молодежи социального доверия и согласия, которой в педагогической теории и практике уделяется недостаточно внимания, в то время как эти задачи являются приоритетными для развития российского общества. Авторы рассматривают теоретические основы воспитания у школьников и молодежи доверия и согласия как базы для выстраивания взаимоотношений в полиэтничном, многонациональном и многоконфессиональном российском обществе.

Ключевые слова: образование, социальный институт, социальное доверие и согласие, поликультурное образование, аккультурационный и социально-психологический подходы.

Введение. Актуальным сегодня для развития российского общества как гражданского и демократического является воспитание у молодежи норм социального доверия и согласия, которые обеспечивают достижение роста конкурентоспособности страны, формирование гражданской идентичности – основ развития государственно-демократических процессов. Российское образование, по мнению отечественных ученых, должно стать тем социальным институтом, который способствует накоплению у молодежи опыта социального согласия и доверия, миролюбия и диалога культур, толерантного поведения, и тем самым обеспечивает решение проблемы профилактики экстремизма в обществе [2, с. 66].

Цель проведенного в 2015–2016 гг. этапа исследования заключалась в рассмотрении возможностей современного российского образования в реализации модели поликультурного образования, ориентированного на обеспечение социальной и психологической

гармонизации различных слоев общества, уменьшение социальной напряженности между представителями различных этносов, конфессий и национальных культур, групп и сообществ, воспитание у молодежи общественного доверия и согласия.

Данное исследование, находящееся на стадии поискового периода, относится к фундаментальным, в нем используются *теоретические методы:* аналитико-синтезирующий, индуктивно-дедуктивный, аналогии; *сравнительно-сопоставительный,* метод педагогической интерпретации; *эмпирические методы:* педагогическое описание, обобщение педагогического опыта; *диагностические методы:* метод экспертных оценок; *методы обработки информации:* контент-анализ, ранжирование.

Разработка проблемы формирования социального согласия и доверия в педагогике является малоизученной и обращает нас в первую очередь к контексту поликультурного образования, которое представляет

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 16-06-00282 – а).

ся неотъемлемой частью общей стратегии культурного развития, базирующейся на принципах сохранения социокультурной ситуации плюрализма и многообразия, защиты культурной самости этносов – основ гуманитарного фундамента общественного устройства государства. Возрастающий интерес к вопросам поликультурного образования сегодня основывается не только на современных исторических и социокультурных предпосылках, но и на традициях отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии.

В этой связи вспоминается известная программа «Панпедия», которая была создана Коменским еще в XVI в. Отталкиваясь от идеи общности людей, гуманистических установок на диалог культур, великий педагог и мыслитель видит в панпедии программу универсального воспитания всего человеческого рода. Существенная часть в «Панпедии» – это вопросы воспитания у детей желания и способности жить в мире с другими, умения выстраивать свои отношения с другими людьми и окружающей их природой на основе уважения и любви [7].

Или, например, можно обратиться к идее Н. К. Рериха: он мечтал о «благодетельном синтезе» в человеческих отношениях, во взаимоотношениях стран на основе «единения культур», который возможен только лишь на сотрудничестве людей, на доверии и согласии; а также прислушаться к выдающимся философам, историкам, педагогам и психологам: Н. А. Данилевскому, Э. Мейлеру, П. Ф. Каптереву, А. Тойнби, Ю. Яковцу, Л. С. Выготскому и др., идеи которых о целостности культурно-исторического развития человечества основывались на сходстве принципов функционирования культур разных народов и доверии людей друг к другу. Так, П. Ф. Каптерев отмечал связь национального и общечеловеческого в педагогике. Культурно-историческая теория развития поведения и психики Л. С. Выготского построена на идее выделения источника и детерминанты психического развития, в зависимости от исторически развивающейся культуры. Рассматривая развитие психики в качестве опосредованного процесса, ученый видел эту опосредованность в том, что индивид присваивает (осваивает) культурно-исторический опыт и его культурное разви-

тие осуществляется в плоскости социальной и психологической – вначале среди людей (интерпсихическая категория), потом – внутри самого индивида (интрапсихическая категория) [5, с. 123–127]. Обращение к идеям известных мыслителей позволяет сделать вывод о том, что многое в человеке, даже на уровне психических функций и генетики, обусловлено социальными отношениями.

Поликультурное образование как получение образования в многообразии множества культур, как воплощение идеи глобализации в образовании, личностного саморазвития, самообразования, самореализации, самоактуализации рассматривается в исследованиях А. И. Арнольдова, Е. В. Бондаревской, А. С. Гаязова, Ф. Н. Зиятдинова, З. Г. Нигматова, Г. С. Трофимовой, Ф. Г. Ялалова и др.

Анализ научных источников по проблеме свидетельствует о том, что специалисты в этой области останавливаются на двух наиболее распространенных в мировой педагогике подходах к раскрытию сути поликультурного образования.

В *аккультурационном подходе* поликультурное образование рассматривается в качестве многоэтнического образования (*multiethnic education*), цель которого – создать и развить гармонию во взаимосвязях между различными этническими группами. Поликультурное образование здесь ориентируется на культуру переселенцев без «взаимного культурного обогащения», в рамках этого подхода рассматривается и бикультурное образование (Фтенакис и др.), и понятия билингвально-бикультурной идентичности (Бос-Нюнинг, Зандфукс).

В отечественном образовании аккультурационный подход пока не очень популярен, но следует отметить исследования Б. Э. Корнусовой (о развитии мотивации обучающихся к изучению родного языка при создании полилингвистической системы обучения) и Р. Хайруллина (о состоянии и перспективах развития национальных систем образования в России). В контексте аккультурационного подхода рассматривается теория диалога культур В. С. Библера, а в русле диалогового подхода интересны работы по поликультурному образованию А. В. Шафриковой, Т. Б. Менской, Л. Г. Ведениной, деятельностная концепция поликультурного образования Е. Ф. Тарасова и Ю. А. Сорокина.

С начала 1990-х гг. в России и за рубежом стали появляться исследования по поликультурному образованию, в которых сформулированы его цели и задачи, связанные с межкультурными отношениями не только в своей стране, но и в Европе и на всем мировом пространстве, на основе диалога и мультиперспективного образования (М. Крюгер-Потратц, Х. Гёпферт, У. Шмидт).

В последние годы в обсуждениях проблемы поликультурного образования рассматриваются концепции и отдельные теоретические положения, условно объединенные учеными в *социально-психологический подход*. При этом поликультурное образование рассматривается как особый способ в формировании неких определенных социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, которые позволяют молодежи вступать в межкультурное взаимодействие и интенсивно его развивать, стремиться к пониманию других культур и проявлению толерантности в отношении их носителей (Муллард, Каррингтон, Коул, Троун) [4; 9]. В современной действительности все более актуальным становится воспитание молодежи в мире и уважении ко всем народам, формирование у нее поликультурной компетенции, мотивации к общению и сотрудничеству на основе диалога, мирного сосуществования, доверия и согласия (Т. Д. Шапошникова, А. Н. Утехина, Э. Р. Хакимов, М. С. Якушкина) [6; 8; 10].

Результаты и выводы. Анализ теоретических источников по проблеме позволяет в выделении основ формирования социального доверия и согласия опираться на этнополитическую модель российской гражданской ответственности (русской нации), включающую в себя три основных уровня:

- субнациональный (базовый этнокультурный), который состоит из сообщества всех народов, этнических и субэтнических групп, диаспор, конфессиональных общин, которые проживают на территории нашей страны;

- национально-территориальный (базовый политический), который представляет собой субъекты Российской Федерации;

- супернациональный (гражданский, государственный) – в него объединяются все граждане нашей страны, что выделяется

в единой национальной общности [6].

Важным представляется вывод о том, что в национально-культурном организме субъект самосознания представляет собой этнокультурное самосознание групп и этнокультурную идентичность индивидов, органично встроенных в него, причем и этнокультурные групповые, и индивидуальные интересы должны ощущать свою защищенность именно на национально-территориальном уровне. Национальное (даже если оно не всегда совпадает с этнокультурным) самосознание людей, живущих в республиках, областях, краях, представляет собой непротиворечивую основу супернациональной общероссийской гражданской идентичности.

Многоуровневая конструкция российской идентичности представляется учеными условно в виде матрешки: если говорить о единой российской гражданственности, то она так же полиэтнична, как и нации, которые складываются в национальных субъектах Федерации. Если все в ней органично «встроено» в национальное сообщество, тогда формируется непротиворечивое национально-государственное сознание федерального уровня, когда вне зависимости от расовой, этнической, конфессиональной принадлежности отдельных индивидов все население определенных территорий осознает себя как единая сегментарная гражданская нация, которая одновременно является неотъемлемой частью российской нации [6]. Достижение такого уровня самосознания невозможно без доверия и согласия в обществе, а задачи его формирования у молодых поколений являются важнейшими для российского образования. Очевидным представляется то, что теоретические основы процесса формирования таких общественных феноменов, как социальная консолидация общества, социальное доверие и согласие, гражданская идентичность, миролюбие, реализуемые в поликультурной компетенции, следует рассматривать с позиций междисциплинарного, системного, полисубъектного (диалогического) и культурологического подходов [1; 3; 4; 6; 9].

Заключение. Социальное доверие и согласие представляют собой социокультурные феномены с точки зрения общественного развития, с точки зрения личностного – относятся к глобальным компетенциям и инте-

гративным качествам личности, выступают показателем личностного роста молодых людей, их социальной зрелости и включают в себя поликультурные знания, интересы, потребности, мотивы, ценности, опыт социального доверия и согласия, усвоенные социальные нормы и правила поведения, которые так важны сегодня в повседневной жизни и деятельности в современном

обществе. Они реализуются в умении выстраивать позитивное взаимодействие с людьми, относящимися к разным культурам, национальностям, верованиям, социальным группам; в проявлении уважительного отношения человека к культурному и религиозному многообразию мира, к любой культуре и ее носителям, в стремлении к миролюбию.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 211 с.
2. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
4. Бессарабова И. С. Поликультурное образование в России и США: к постановке проблемы // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 3. – С. 59–62.
5. Выготский Л. С. Психология. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
6. Диалог культур: толерантность в национальных и конфессиональных отношениях (опыт организации современной жизни народов Сиби-

ри): коллективная монография / под ред. Г. И. Петровой. – Томск, 2002. – 142 с.

7. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 411 с.

8. Хакимов Э. Р. Парадигма поликультурного образования: проблемы реализации в Российской Федерации // Образование и межнациональные отношения: теория и социальная практика: материалы Международной научно-практической конференции (14–16 ноября 2007 г.). – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2007. – 468 с.

9. Чупалова Д. Г. Развитие поликультурного образования в многонациональной школе: на материале начальной школы Республики Дагестан: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2005. – 21 с.

10. Шапошникова Т. Д., Якушкина М. С. Поликультурное образование в современном мире // Начальная школа плюс: до и после. – 2011. – № 2 – С. 33–39.

Поступила в редакцию 15.06.2016

Kostyukova Tatiana Anatolievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Tomsk State University, kostyukova@inbox.ru, Tomsk

Tishina Olga Yuryevna

Director of the School in 1955, tishina116@gmail.com, Moscow

Shaposhnikova Tatiana Dmitrievna

Cand. Sci. (Pedag.), Senior Scientist Institute of Education Development Strategy of RAO, tatianashap@inbox.ru, Moscow

THE THEORETICAL BASIS OF THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIAL TRUST AND RECONCILIATION AMONG YOUNG PEOPLE IN THE MODERN RUSSIAN SOCIETY AS THE MOST IMPORTANT TASK OF THE EDUCATION SYSTEM¹

Abstract. The problem of the formation of social trust and harmony in modern youth as one of the major goals of modern education in the light of recent state policy of consolidation of Russian society, ethnic groups, religions, preventing extremism is taken into consideration. The authors examine the

¹ The study was performed with financial support of RFH (project № 16-06-00282).

theoretical basis of cultivating trust and agreement in schoolchildren and young people as a basis for building relationships in polyethnic, multi-ethnic and multi-confessional Russian society.

Keywords: education, social institution, social trust and harmony, multicultural education, accultural and socio-psychological approaches.

References

1. Asmolov, A. G., 2007. Psixologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka [Personality Psychology: Cultural and historical understanding of human development]. Moscow: Meaning Publ., 211 p. (in Russ.).
2. Asmolov, A. G., 2008. Strategiya sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obshhestva [Strategy of social and cultural modernization of education: on the way to overcome the crisis of identity and building a civil society]. Voprosy obrazovaniya [Educational Studies], 1, pp. 65–86 (in Russ.).
3. Berger, P., Lukman, T., 1995. Social'noe konstruirovaniye. Traktat po sociologii znaniya [Social Construction. A treatise on the sociology of knowledge]. Moscow: Medium Publ., 323 p. (in Russ.).
4. Bessarabova, J. S., 2008. Polikul'turnoe obrazovanie v Rossii i SShA: k postavke problemy [Multicultural education in Russia and the US to delivery problems]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education], 3, pp. 59–62 (in Russ.).
5. Vygotsky, L. S., 1987. Psixologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: Pedagogy Publ., 344 p. (in Russ.).
6. Petrova, G. I., ed., 2002. Dialog kul'tur: tolerantnost' v nacional'nyx i konfessional'nyx otnosheniyax (opyt organizacii sovremennoj zhizni narodov Sibiri) [Dialogue of cultures: tolerance in national and confessional relations (experience of the modern life of the peoples of Siberia)]. Tomsk, 142 p. (in Russ.).
7. Comenius, J. A., Locke, D., Rousseau, Jean-Jacques, Pestalozzi, I. G., 1989. Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical Heritage]. Moscow: Education Publ., 411 p. (in Russ.).
8. Hakimov, E. R., 2007. Paradigma polikul'turnogo obrazovaniya: problemy realizacii v Rossijskoj Federacii [Paradigm of multicultural education: problems of realization in the Russian Federation]. Obrazovanie i mezhnacional'nye otnosheniya: teoriya i social'naya praktika [Education and international relations theory and social practice]. Izhevsk: Udmurt State University Publ., 468 p. (in Russ.).
9. Chupalova, D. G., 2005. Razvitie polikul'turnogo obrazovaniya v mnogonacional'noj shkole: na materiale nachal'noj shkoly Respubliki Dagestan [Development of multicultural education in a multinational school: On a material of an elementary school of Republic Dagestan]. Cand. Sci. (Pedag.). Makhachkala, 21 p. (in Russ.).
10. Shaposhnikova, T. D., Yakushkina, M. S., 2011. Polikul'turnoe obrazovanie v sovremennom mire [Multicultural education in the modern world]. Nachal'naya shkola plyus: do i posle [Plus Elementary School: Before and After], 2, pp. 33–39 (in Russ.).

Submitted 15.06.2016

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

ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ И ПАРАМЕТРЫ ЭФФЕКТИВНЫХ НАГРУЗОК¹

Аннотация. В статье на основе анализа современных научных данных раскрывается значение систематических занятий физическими упражнениями для оптимизации функционального состояния и укрепления здоровья детей в процессе индивидуального развития. Рассмотрены новые подходы к нормированию физических нагрузок различной направленности в занятиях оздоровительной тренировки с детьми разного возраста. Систематизированы характеристики и критерии, отражающие количественную и качественную меру воздействия физических упражнений на функциональное состояние и здоровье занимающихся. К числу таких характеристик, определяющих эффект занятий физическими упражнениями, прежде всего, относятся: содержание, направленность, величина и организация физических нагрузок. Введено в научный оборот понятие «оздоровительный потенциал физической нагрузки». Данное понятие характеризует скрытые возможности физической активности обеспечивать адекватный уровень жизнеспособности человека, формировать и поддерживать состояние его физического, психического и социального благополучия на основе сохранения динамического равновесия организма и его функций с окружающей средой.

Ключевые слова: физическая подготовка, функциональное состояние, здоровье, параметры эффективных физических нагрузок.

В последнее десятилетие Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) придает большое значение решению вопроса улучшения функционального состояния и укрепления здоровья человека средствами физического воспитания [27; 42]. Сегодня, несмотря на то, что польза двигательной активности хорошо известна, в ходе эпидемиологических исследований была выявлена растущая склонность детей и подростков к малоподвижному образу жизни [27; 43]. В одном из последних докладов ВОЗ [31] об отношении детей школьного возраста к здоровью приведены результаты опроса, в котором приняли участие школьники 35 стран Европейского региона и Северной Америки. Полученные данные показали, что свыше 2/3 от общего числа опрошенных подростков не соблюдают рекомендации по использованию физической активности в повседневной жизни [25].

Предполагается, что на величину физической активности у детей и подростков влияют экологические, экономические и социальные факторы, а также соображения безопасности, доступность соответствующим

объектов и погодные условия [21]. В настоящее время в странах Европы разрабатываются различные подходы, нацеленные на повышение уровня физической активности у молодежи путем создания для этого благоприятных условий. При этом выявляется проблема неполного понимания запросов детей и недостаточного учета их пожеланий [30], а также необходимость сделать физическую активность привлекательной для данной возрастной группы. Эти факторы стали основанием для реализации проекта, направленного на разработку набора ориентиров по повышению привлекательности физической активности для детей [31]. Имеющиеся научные данные подтверждают представление о том, что физическая активность обеспечивает основополагающие преимущества для физического, психического и социального здоровья детей. Данный вывод основан на заключениях ряда исследований, которые показали, что более высокие уровни физической активности тесно связаны с более благоприятными параметрами здоровья и функционального состояния. Предполагается, что существует зависимость

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), грант №16-06-00211а.

«доза – ответная реакция» (доза – эффект), при которой более высокие уровни физической активности связаны с улучшением показателей функционального состояния и здоровья [27; 39]. Важно отметить, что, несмотря на наличие тесной связи между понятиями «здоровье» и «функциональное состояние», их нельзя рассматривать как синонимы [9].

Вся совокупность имеющихся данных выступает в поддержку гипотезы о том, что регулярное выполнение физических нагрузок адекватной величины с детства и до зрелого возраста позволит людям поддерживать благоприятную структуру рисков и более низкие показатели заболеваемости и смертности от ряда неинфекционных заболеваний в старшем возрасте. В докладах ВОЗ показано, что немногочисленные факторы риска вызывают значительную часть смертности и заболеваний в странах Европы [27; 42]. Недостаточная физическая активность относится экспертами ВОЗ к числу четырех наиболее значимых факторов риска хронических болезней. Показано, что отсутствие адекватной физической активности ежегодно приводит к утрате 5,3 млн лет здоровой жизни, вследствие преждевременной смерти (600000 случаев) и стойких нарушений здоровья. При этом ущерб, наносимый экономике низкой физической активностью населения, из расчета на одного человека, составляет 220–440 евро в год [7; 42]. Противоположный эффект оказывает адекватная физическая активность, снижая риск развития многих хронических болезней [27; 42; 43], в том числе сердечно-сосудистых заболеваний, некоторых видов злокачественных новообразований, сахарного диабета, способствуя поддержанию оптимальной массы тела, улучшению состояния костно-мышечной системы, психологического статуса, повышению устойчивости к психосоциальному стрессу. Значительное повышение уровня физической активности населения приводит к существенному снижению расходов на здравоохранение, вследствие уменьшения прямых затрат на лечение. Экономический эффект этого оценивается в миллиардах евро [38; 42].

Как было отмечено выше, в документах Всемирной организации здравоохранения применительно к детям школьного возраста

установлено, что оптимальное повышение физической активности связано с улучшением показателей здоровья и снижением потерь от ряда социально значимых заболеваний. Проведенные в разных странах ширококомасштабные эпидемиологические исследования детского населения продемонстрировали высокие возможности профилактики и коррекции факторов риска неинфекционных заболеваний с благоприятным долгосрочным прогнозом на основе оптимизации физической активности. Документально подтвержденные преимущества для здоровья включают улучшение физической пригодности, снижение упитанности, благоприятную структуру рисков развития сердечно-сосудистых заболеваний и болезней обмена веществ, укрепление костных тканей, снижение симптомов депрессии и тревожности [9; 24; 28; 34; 35; 41; 43]. Наряду с этим систематические занятия физическими упражнениями могут также вызывать другие эффекты психофизиологического и социального характера, положительно влияющие на здоровье детей: способствуют улучшению когнитивных способностей [22; 26] и учебных достижений [26; 37; 46; 47], формированию позитивной самооценки [33], повышению уверенности в себе [24], улучшению качества жизни [42].

Одним из важнейших постулатов современной профилактической медицины является возможность предупреждения заболеваний зрелого возраста, начиная с раннего детства [9]. Это связано с тем, что оздоровительный эффект занятий физическими упражнениями сохраняется не только в детские годы, но и в последующие периоды жизни [27]. Предметом педагогических исследований в рассматриваемой области выступают закономерности использования средств, методов, технологий и форм физического воспитания в процессе оздоровительной тренировки в целях оптимизации функционального состояния и укрепления здоровья детей в условиях высоких когнитивных нагрузок и психологического стресса [10; 11; 29; 36; 40; 44 и др.].

Оздоровительной тренировкой называется система физических упражнений, направленная на повышение уровня функционального состояния до оптимальной величины [13]. Понятие «оздоровительная трениров-

ка» по своему содержанию в значительной степени совпадает с широко распространенным за рубежом термином «кондиционная тренировка». Основной задачей оздоровительной тренировки является повышение уровня функционального состояния до безопасных величин, гарантирующих стабильное здоровье [1; 2; 13]. Разработка программ оздоровительной тренировки основана на использовании различных вариантов сочетания основных компонентов физических нагрузок. Наиболее часто применяются программы нагрузок различной преимущественной направленности: аэробной, анаэробной и смешанной [15; 27; 39; 43]. Оздоровительная тренировка рассматривается как содержательная основа для повышения эффективности обязательного физического воспитания детей при условии максимально возможной свободы выбора занимающимися вида физической активности, ее формы, интенсивности и лично приемлемого уровня планируемой результативности [2]. Оздоровительная тренировка, в отличие от спортивной, ориентирует занимающихся не на достижение высоких спортивных результатов, а на оптимизацию их функционального состояния, расширение резервов организма, сохранение и укрепление здоровья. Ее эффективность напрямую связана с адекватностью применяемых нагрузок индивидуальным приспособительным возможностям занимающихся.

Понятие «нагрузка» в физической культуре характеризует количественную меру воздействия мышечной деятельности на организм занимающихся. В связи с этим под «нагрузкой» понимается дополнительная по сравнению с состоянием относительно покоя степень функциональной активности организма, обусловленная выполнением физической работы. В качестве основных компонентов физической нагрузки рассматриваются: направленность, длительность; интенсивность выполнения; количество повторений упражнения; длительность интервалов отдыха; характер отдыха; периодичность занятий [16; 17; 19; 32 и др.]. Задавая определенные значения этим компонентам, учитель физической культуры (тренер) может получить различный оздоровительный эффект, управляя физическими нагрузками в занятии. Изменение значения какого-либо

компонента нагрузки немедленно сказывается на величине и направленности срочных и долговременных тренировочных эффектов и, соответственно, на функциональном состоянии организма.

Как было отмечено выше, развитие адаптации под воздействием оздоровительной тренировки описывается хорошо известной зависимостью «доза – эффект». Физические нагрузки, не достигающие пороговой величины, достаточной для активации адаптационных изменений в организме, не стимулируют развитие тренируемой функции и потому рассматриваются как неэффективные [27; 43]. Для обеспечения выраженного прироста тренируемой функции под воздействием определенного вида физической нагрузки ее величина должна превышать пороговое значение. Соблюдение данного требования в целях развития необходимых адаптационных изменений под воздействием нагрузок привело к появлению принципа сверхотягощения в теории тренировки [16; 18; 32 и др.]. Согласно этому принципу, выраженные адаптационные изменения под влиянием оздоровительной тренировки произойдут лишь в том случае, если объем, интенсивность и другие параметры нагрузки будут в достаточной степени «отягощать» тренируемую функцию и побуждать ее к развитию. Зависимость «доза – эффект», определяющая соотношение между величиной выполненной тренировочной работы и приростом тренируемой функции, может быть использована для количественной оценки адаптации к физическим нагрузкам и другим адаптогенным факторам.

Различают внешнюю и внутреннюю стороны физической нагрузки. Внешнюю сторону нагрузки оценивают на основе эргометрических критериев. К ним относят показатели объема и интенсивности, характеризующие совершаемую работу с позиций механики: скорость, мощность, время, вес, метраж, количество механической работы, произведенной за определенный временной отрезок, и т. д. Поэтому такие компоненты, как: продолжительность упражнения; скорость выполнения; длительность интервалов отдыха между повторениями; характер отдыха; число повторений и т. д., относятся к внешней стороне нагрузки. Внутренняя сторона нагрузки подразделяется на физио-

логическую и психическую. Она определяется величиной функциональных сдвигов, обусловленных выполнением мышечной деятельности. Внутреннюю нагрузку оценивают с помощью физиологических, психофизиологических и психологических показателей.

Возникшее в сфере экспериментальной биологии, медицины и психологии представление об определенной последовательности протекания адаптационных процессов, явилось теоретическим фундаментом для выделения понятий «оперативное», «текущее» и «этапное» состояния, с соответствующими им видами тренировочных эффектов. Эти эффекты характеризуют связь между объемом выполненной мышечной работы и направленностью приспособительных изменений в организме. В оздоровительной тренировке традиционно различают срочный, отставленный и кумулятивный эффекты физической нагрузки [5; 6; 10; 16]. Первые возникают непосредственно во время выполнения физического упражнения; вторые – после его окончания; третьи – после длительных, регулярных занятий. Наряду с этим предполагается также учитывать частный эффект физической нагрузки, являющийся результатом воздействия на организм мышечной работы одной преимущественной направленности [3].

Взаимодействие различных видов эффектов может иметь положительный, отрицательный и нейтральный характер [6; 16]. Поэтому занятия физическими упражнениями с оздоровительной направленностью должны быть организованы таким образом, чтобы обеспечивалось положительное взаимодействие тренировочных эффектов, применяемых физических нагрузок. Четкое представление о тренировочном эффекте и условиях, требуемых для его достижения, является обязательной предпосылкой выбора адекватного содержания и рациональной организации систематических занятий физическими упражнениями [15; 16; 19]. Эти эффекты физических упражнений определяются, прежде всего, их содержанием, которое характеризуется совокупностью биохимических, физиологических, психологических, биомеханических процессов и морфологических изменений, развертывающихся в организме при выполнении мышечной деятельно-

сти. Если величина физической активности слишком велика или слишком мала, то тогда развиваются неблагоприятные изменения функционального состояния, характерные, соответственно, для гипер- и гипокинезии [20; 23; 39; 43]. При этом существует индивидуальный предел приспособительных изменений организма под влиянием мышечной деятельности. По мере приближения к этому пределу скорость прироста функциональных возможностей постепенно падает, вплоть до полного исчезновения эффекта. Дальнейшее наращивание нагрузок вызывает обратную реакцию, заключающуюся в том, что увеличение силы раздражителя, вместо улучшения функционального состояния, вызывает срыв, «поломку» адаптационных механизмов [5; 12; 14].

В контексте изложенного определенный интерес представляют данные о том, что средний уровень энергетических возможностей характеризуется соответствием генофенотипических особенностей человека относительно стабильных условий окружающей среды, формирующихся в процессе биологической и социальной эволюции. Достижение неординарно высокого уровня энергетических возможностей, вследствие применения предельных физических нагрузок, так же как и существенное снижение энергетического потенциала при малоподвижном образе жизни неадекватны «средним» требованиям, предъявляемым внешней средой организму человека в повседневной жизни. Вследствие этого признается оптимальность среднего уровня биоэнергетических (аэробных) возможностей, значительные отклонения от которого и в сторону увеличения, и в сторону уменьшения не способствуют росту жизнеспособности индивида, и увеличивает вероятность развития болезней [8]. Многочисленные экспериментальные исследования убедительно свидетельствуют о том, что наибольшим оздоровительным потенциалом обладают глобальные физические нагрузки смешанного и аэробного характера [20; 27; 43 и др.]. Выделяют 5 основных уровней величины физической нагрузки преимущественно аэробной направленности, обеспечивающих различные приспособительные эффекты: 1) чрезмерная нагрузка, превышающая функциональные возможности организма, вызывающая при

определенных условиях истощение резервов и перенапряжение; 2) тренирующая нагрузка, стимулирующая выраженное сверхвосстановление энергетических и структурных ресурсов и рост приспособительных возможностей организма; 3) поддерживающая нагрузка, позволяющая сохранять достигнутый уровень функционального состояния, но не обеспечивающая рост функциональных возможностей; 4) восстанавливающая нагрузка, стимулирующая процессы рестициации после больших объемов проделанной работы, но недостаточная для поддержания достигнутого уровня функционального состояния; 5) незначительная малоэффективная нагрузка, не вызывающая приспособительных изменений в организме [4]. В оздоровительной физической культуре ведущая роль принадлежит тренирующей и поддерживающей нагрузкам. Они стимулируют усиленный синтез нуклеиновых кислот и белков в периоде восстановления, что приводит к формированию благоприятных структурных перестроек в организме, повышающих его функциональные возможности.

Среди основных видов физических упражнений, обладающих наибольшим оздоровительным потенциалом, К. Соорег [23] выделяет по степени значимости следующие: бег на лыжах; плавание; оздоровительный бег; езда на велосипеде; ходьба; катание на роликовых коньках; ритмическая гимнастика; любые продолжительные спортивные игры (гандбол, баскетбол, теннис, бадминтон). Другие авторы добавляют к этому перечню греблю, пешие прогулки, упражнения на тренажерах, упражнения со скакалкой и т. д. [18; 32]. В соответствии с рекомендациями Американского колледжа спортивной медицины и Американской ассоциации кардиологов можно использовать любые виды физических упражнений глобального характера, которые выполняются непрерывно, ритмично и характеризуются преимущественно аэробной направленностью энергообеспечения [20; 27; 39; 43]. Вместе с тем признается необходимым применение специальных анаэробных упражнений силового и скоростно-силового характера для поддержания безжировой массы тела и минерального состава костей [27; 43].

Национальная ассоциация спорта и физической культуры США предложила реко-

мендации по режиму двигательной активности детей и молодежи, в соответствии с которыми для мышечной деятельности каждый день должно отводиться от 60 минут до нескольких часов. В течение дня необходимый объем двигательной активности может быть реализован за счет нескольких кратковременных нагрузок, минимальная длительность которых составляет 10–15 мин. Достижение оптимального уровня здоровья и высокой физической работоспособности различных групп населения может быть обеспечено ежедневным применением разнообразных, соответствующих возрасту, физических упражнений. В документах Совета министров Евросоюза также рассматривается необходимость улучшения качества физического воспитания в школе и высших учебных заведениях. Предполагается гарантировать три часа занятий физкультуры для каждого человека в неделю и продвигать идеал одного часа физической деятельности каждый день для детей и молодых людей [39; 45].

На необходимость оптимизации функционального состояния детей средствами физической подготовки обратила внимание Всемирная организация здравоохранения. Эксперты ВОЗ на основе анализа имеющейся научной информации о взаимосвязях между частотой, продолжительностью, интенсивностью, видом и общим объемом физической нагрузки, с одной стороны, и снижением риска развития неинфекционных заболеваний, с другой, разработали наиболее общие рекомендации по физической активности детей и молодежи 5–17 лет [27]. Эти рекомендации представляют минимальные требования к ежедневной физической активности детей в целях укрепления здоровья и профилактики неинфекционных заболеваний:

– дети и молодые люди в возрасте 5–17 лет должны заниматься физической активностью средней и высокой степени интенсивности не менее 60 мин в день;

– физическая активность свыше 60 мин в день дает дополнительные преимущества для здоровья;

– большая часть ежедневных занятий физической активностью должна быть посвящена аэробике. Физической активностью высокой интенсивности, включая упражне-

ния по укреплению мышц и костных тканей, следует заниматься как минимум 3 раза в неделю.

При этом эксперты ВОЗ подчеркивают, что для получения максимального оздоровительного эффекта в структуру физической активности детей должны быть обязательно включены следующие три вида упражнений:

- физические упражнения аэробной направленности средней и высокой интенсивности;

- упражнения с сопротивлением для увеличения силы мышц основных мышечных групп;

- упражнения, отягощенные весом собственного тела или внешним сопротивлением для укрепления костных тканей. Данный вид физической активности повышает содержание минералов в костных тканях и плотность костной ткани.

Эти специальные виды физических упражнений могут быть объединены в единый комплекс с целью достижения времени занятия до 60 и более минут в день.

Специфическая особенность систематических занятий физическими упражнениями с детьми и подростками школьного возраста состоит в необходимости создания прочного фундамента для укрепления их физического и психического здоровья, а также повышения эффективности учебной деятельности. Вследствие этого применяемые нагрузки должны быть адекватны текущему уровню функционального состояния и регулироваться в соответствии с изменениями приспособительных возможностей занимающихся.

В этой связи необходимо отметить, что в документах ВОЗ отсутствуют четкие рекомендации относительно регулирования величины физических нагрузок с учетом уровня физического состояния детей. Нет также сведений о параметрах и соотношении нагрузок различной преимущественной направленности в занятиях оздоровительной тренировки с детьми разного возраста, отличающимися по уровню и структуре физической работоспособности и двигательной подготовленности. Наряду с этим поиск оптимальных физических нагрузок оздоровительной направленности должен базироваться на анализе характеристик и критериев, отражающих количественную и качественную меру воздействия, используемых упражнений на функциональ-

ное состояние и здоровье занимающихся. К числу таких характеристик, определяющих эффект занятий физическими упражнениями, можно отнести: содержание, направленность, величину и организацию физических нагрузок (рис.).

При нормировании нагрузки в процессе систематических занятий принимаются во внимание основные ее компоненты, тесно взаимосвязанные друг с другом:

- содержание (тип мышечных сокращений, объем активной мышечной массы, структура движений, специфичность тренировочного эффекта);

- направленность (аэробная, смешанная аэробно-анаэробная, анаэробная гликолитическая, анаэробная алактатная);

- величина (интенсивность, объем, кратность занятий, характер и продолжительность интервалов отдыха);

- организация (распределение нагрузки, взаимосвязь срочных, отставленных и кумулятивных эффектов).

От соотношения параметров этих компонентов зависит оздоровительный потенциал физической нагрузки. Он определяется особенностями влияния мышечной активности на организм занимающихся, способностью поддерживать состояние физического, духовного и социального благополучия на адекватном уровне. Поэтому физическая нагрузка одной и той же величины может обладать разным оздоровительным потенциалом в отношении индивидов, различающихся по уровню приспособительных возможностей организма. Чем оптимальнее изменения функционального состояния под влиянием нагрузки, выше неспецифическая резистентность организма, ниже заболеваемость, лучше умственная и физическая работоспособность, тем больше ее оздоровительный потенциал. В связи с этим оздоровительный потенциал физической нагрузки нельзя отождествлять с максимальными достижениями в двигательной сфере, которым очень часто сопутствуют неблагоприятные изменения функционального состояния и здоровья. Вместе с тем позитивные приспособительные перестройки в организме под влиянием физической нагрузки наблюдаются только тогда, когда ее величина превышает некоторые пороговые значения. Принято различать порог интенсивности и порог продолжительности. С уменьше-

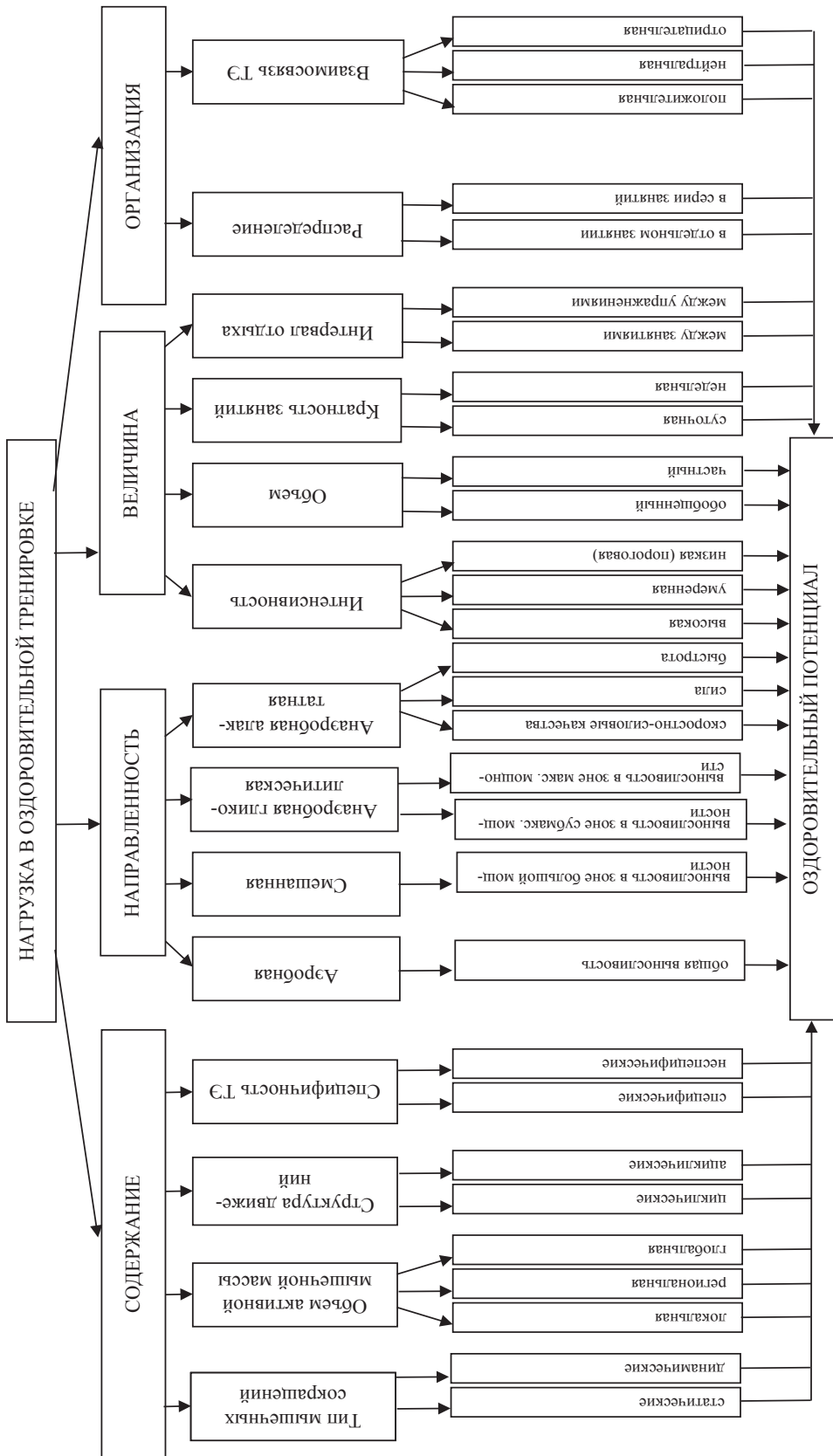


Рис. Характеристики физической нагрузки

нием интенсивности нагрузки возрастает порог ее продолжительности и наоборот. Пороговая нагрузка, обеспечивающая выраженный прирост функциональных возможностей организма, существенно превосходит привычную повседневную мышечную активность данного индивидуума, но в то же время, она не является для него предельной.

По мере расширения резервных возможностей организма оздоровительный потенциал нагрузки одной и той же величины уменьшается, что вызывает необходимость ее постепенного увеличения. Поэтому для целенаправленного улучшения функционального состояния, величина применяемой нагрузки должна постепенно повышаться параллельно с ростом работоспособности. Между изменениями функционального состояния и величиной используемых физических нагрузок имеется определенная зависимость, которая может быть представлена графически в виде инвертированной U-образной функции, отражающей динамику приспособительных возможностей организма в ответ на увеличение объема двигательной активности.

Выбор параметров физической нагрузки, обладающих необходимым оздоровительным потенциалом, базируется на данных оперативного, текущего и этапного контроля за состоянием занимающихся, полученных на основе изучения срочных, отставленных и кумулятивных приспособительных эффектов. Эти сведения служат отправной точкой для осуществления коррекции величины используемых нагрузок с учетом достигнутого уровня функционального состояния. Вместе с тем, считается, что существует обусловленный эволюцией порог аэробных возможностей, ниже которого увеличивается риск заболеваний и смерти. Этот порог, называемый безопасным уровнем соматического здоровья индивида, не зависит от возраста человека. Безопасный уровень соматического здоровья у женщин соответствует величине МПК равной 35 мл/кг/мин (9 МЕТ), а у мужчин – 42 мл/кг/мин (10 МЕТ). Физические нагрузки, обеспечивающие поддержание безопасного уровня соматического здоровья, обладают высоким оздоровительным потенциалом. В этой связи необходимо подчеркнуть, что в последние годы про-

является тревожная тенденция снижения средней величины аэробных возможностей человеческой популяции за границы безопасного уровня здоровья [1; 39]. Вследствие этого применяемые физические нагрузки должны быть адекватны текущему уровню функционального состояния и регулироваться в соответствии с изменениями приспособительных возможностей занимающихся. Опираясь на адаптационные возможности организма, можно целенаправленно использовать те или иные формы воздействия и, регулируя их содержание, частоту, интенсивность, длительность, количество повторений, особенности организации во времени, направленно формировать те функциональные изменения, которые являются наиболее желательными для полноценной жизнедеятельности на данном этапе онтогенеза.

Исследования неспецифических оздоровительных эффектов физических упражнений показывают, что при 3–5 занятиях в неделю продолжительностью по 60–90 минут, величина эффективной средней интенсивности нагрузки в отношении различных показателей функционального состояния, у одного и того же ребенка, находится в диапазоне 40–85 % максимального пульсового резерва. Это связано с тем, что наиболее выраженные благоприятные изменения одних показателей происходят при меньшей интенсивности работы, тогда как положительные сдвиги других переменных наблюдаются при более высокой мощности нагрузки. Данное обстоятельство необходимо учитывать в тех случаях, когда физические упражнения применяются не только для получения общего оздоровительного эффекта, но и специфических изменений отдельных физиологических, психологических и поведенческих показателей функционального состояния. Наиболее общие рекомендации для учителей физической культуры, медицинских и социальных работников образовательных учреждений по организации эффективного педагогического сопровождения школьников, базирующиеся на учете закономерностей роста и развития детей в различные возрастные периоды, представлены в одной из ранее опубликованных работ [11]. В ней содержится информация об эффективных параметрах физической нагрузки, определяющих ее высокий оздоровительный потенциал.

Заключение

Анализ литературы и результаты многолетних исследований показали необходимость введения в научный обиход понятия «оздоровительный потенциал физической нагрузки», что характеризует скрытые возможности физической активности человека по обеспечиванию адекватного уровня его жизнеспособности). В качестве основного типа физической нагрузки, обладающего наибольшим оздоровительным потенциалом, рассматриваются глобальные циклические нагрузки аэробного характера. Однако эти нагрузки необходимо применять совместно со специальными анаэробными упражнениями силовой и скоростно-силовой направленности, способствующими увеличению силы основных мышечных групп, поддержанию безжировой массы тела и минерального состава костей. Для повышения эффективности оздоровительной тренировки целесообразно учитывать параметры основных компонентов физической нагрузки (содержания, направленности, величины, организации и др.), степень соответствия которых индивидуальным приспособительным возможностям организма человека в ко-

нечном счете и определяет ее оздоровительный потенциал.

В заключение следует отметить, что применительно к анализируемой проблеме остаются совершенно неизученными вопросы нормирования и программирования режима нагрузок и отдыха, регламентации занятий в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей школьников. Несмотря на то что в большинстве исследований указывается на высокую оздоровительную эффективность средств физической подготовки, литературные источники не содержат достаточной информации о параметрах нагрузки и периодичности занятий, необходимых для улучшения функционального состояния школьников на различных этапах возрастного развития. Все это дает основание считать, что управление функциональным состоянием организма с помощью направленной физической подготовки является одним из наиболее важных и практически неиспользованных резервов повышения эффективности напряженной учебной деятельности, обязательным условием формирования здорового образа жизни у детей школьного возраста.

Библиографический список

1. *Апанасенко Г. Л.* Диагностика индивидуального здоровья // Валеология. – 2003. – № 3. – С. 27–31.
2. *Бальсевич В.* Стратегия формирования и сохранения здоровья человека средствами физического воспитания и спорта // Potegowanie zdrowia. Czynniki, mechanizmy i strategie zdrowotne. – Radom, 2003. – С. 170–173.
3. *Верхошанский Ю. В.* Программирование и организация тренировочного процесса. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.
4. *Виру А. А., Юримяэ Т. А., Смирнова Т. А.* Аэробные упражнения. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 142 с.
5. *Волков Н. И., Осипенко А. А., Несен Э. Н., Корсун С. Н.* Биохимия мышечной деятельности. – Киев: Олимпийская литература, 2000. – 503 с.
6. *Годик М. А.* Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 136 с.
7. Доклад о состоянии здоровья в Европе // Региональные публикации ВОЗ. – Копенгаген,

- Европейская серия, 2002. – № 97. – 165 с.
8. *Дудина Е. А.* Эволюционный подход в системе оценки адаптивных возможностей организма человека // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 5. – С. 14–16.
9. *Земцовский Э. В.* Физические нагрузки в подростковом возрасте. Подростковая медицина. – СПб.: Специальная литература, 1999. – С. 659–689.
10. *Криволапчук И. А.* Оздоровительные эффекты физических упражнений и их место в системе средств оптимизации функционального состояния человека // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 5. – С. 8–12.
11. *Криволапчук И. А.* Педагогическое сопровождение роста и развития детей в процессе физического воспитания: Сообщение III. Биологическая надежность, обусловленность развития полом и уровнем двигательной активности, рекомендации // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 48–56.

12. *Меерсон Ф. З., Пиенникова М. Г.* Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. – М.: Медицина, 1988. – 256 с.
13. *Мильнер Е. Г.* Пути повышения эффективности оздоровительной тренировки // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 9. – С. 43–45.
14. *Мохан Р., Глессон М., Гринхафф П. Л.* Биохимия мышечной деятельности и физической тренировки. – Киев: Олимпийская литература, 2001. – 295 с.
15. *Пирогова Е. А., Иващенко Л. Я., Странко Н. П.* Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека. – Киев: Здоровье, 1986. – 152 с.
16. *Платонов В. Н.* Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. – М.: Советский спорт, 2005. – 820 с.
17. Спортивная метрология / под ред. В. М. Заицорского. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 256 с.
18. *Уилмор Дж. Х., Костилл Д. Л.* Физиология спорта и двигательной активности. – Киев: Олимпийская литература, 1997. – 503 с.
19. *Швеллнус М.* Олимпийское руководство по спортивной медицине. – М.: Практика, 2011. – 672 с.
20. American College of Sports Medicine. The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness in healthy adults // *Med. Sci. Sports Exerc.* – 1998. – № 30 (6). – P. 975–991.
21. *Biddle S., Atkin A. J., Cavill N., Foster C.* Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews // *International Review of Sport and Exercise Psychology.* – 2011. – № 4 (1). – P. 29–41.
22. *Chaddock L., Hillman C. H., Buck S. M., Cohen N. J.* Aerobic Fitness and Executive Control of Relational Memory in Preadolescent Children // *Med. Sci. Sports Exerc.* – 2011. – Vol. 43, № 2. – P. 344–349.
23. *Cooper K. H.* The Aerobics Program for Total Well-Being. – New York: Bantam Books, 1982. – 352 p.
24. *Crews D., Landers D. A.* Meta-analytic review of aerobic fitness and reactivity to psychosocial stressors // *Med. Sci. Sports Exerc.* – 1987. – № 19 (5). – P. 114–120.
25. *Currie C., Gabhainn S. N., Godeau E., Roberts C., Smith R., Currie D., Pickett W., Richter M., Morgan A., Barnekow V.* Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 survey. – Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2008 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 5). – 224 p.
26. *Donnelly J. E., Hillman C. H., Castelli D., Etnier J. L., Lee S., Tomporowski P., Lambourne K., Szabo-Reed A. N.* Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review // *Med Sci Sports Exerc.* – 2016. – № 48 (6). – P. 1197–1222.
27. *Global Recommendations on Physical activity for Health.* – Geneva: World Health Organization, 2010. – 60 p.
28. *Janssen I., Leblanc A.* Systematic Review of the Health Benefits of Physical Activity in School-Aged Children and Youth // *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity.* – 2010. – Vol. 7, № 40. – P. 1–16.
29. *Katz D. L., Cushman D., Reynolds J., Njike V., Treu J. A., Walker J., Smith E, Katz C.* Putting physical activity where it fits in the school day: preliminary results of the ABC (Activity Bursts in the Classroom) for fitness program // *Prev Chronic Dis.* – 2010. – № 7 (4). – 82 p.
30. *Kelly P., Cavill N., Foster C.* An analysis of national approaches to promoting physical activity and sports in children and adolescents. – Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2009. – 97 p.
31. *Kelly P., Matthews A., Foster C.* Young and physically active: a blueprint for making physical activity appealing to youth. – Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2012. – 34 p.
32. *Kenney W. L., Wilmore J., Costill D.* Physiology of Sport and Exercise. – Published by Champaign, IL; Human Kinetics, 2011. – 640 p.
33. *Kirkcaldy B. D., Shephard R. J., Siefen R. G.* The relationship between physical activity and self-image and problem behaviour among adolescents // *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol.* – 2002. – № 37 (11). – P. 544–550.
34. *Krivolapchuk I. A.* Peculiarities of preschool aged boys' and girls' physical state // *Medicina dello Sport.* – 2014. – № 67 (2). – P. 241–250.
35. *Lambiase M. J., Dorn J., Roemmich J. N.* Systolic blood pressure reactivity during submaximal exercise and acute psychological stress in youth // *Am J Hypertens.* – 2013. – № 26 (3). – P. 409–415.
36. *Larun L, Nordheim L. V., Ekeland E., Hagen K. B., Heian F.* Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people // *Cochrane Database Syst Rev.* – 2006. – № 19 (3). – 49 p.
37. *London R. A., Castrechini S.* A longitudinal examination of the link between youth physical

- fitness and academic achievement // *J Sch Health*. – 2011. – № 81 (7). – P. 400–408.
38. *Martin B. W., Beeler I., Szucs T., Smala A. M., Brügger O., Casparis C., Allenbach R., Raebler P. A., Marti B.* Economic benefits of the health-enhancing effects of physical activity: first estimates for Switzerland. Scientific position statement of the Swiss Federal Office of Sports, Swiss Federal Office of Public Health, Swiss Council for Accident Prevention, Swiss National Accident Insurance Organisation (SUVA), Department of Medical Economics of the Institute of Social and Preventive Medicine and the University Hospital of Zurich and the Network HEPA Switzerland // *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie*. – 2001. – № 49 (3). – P. 131–133.
39. *Pate R. R., Pratt M., Blair S. N. et al.* Physical Activity and Public Health. A Recommendation From the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine // *JAMA*. – 1995. – Vol. 273, № 5. – P. 402–407.
40. *Petruzzello S. J., Landers D. M., Hatfield B. D., Kubitz K. A., Salazar W.* A meta-analysis on the anxiety-reducing effects of acute and chronic exercise: Outcomes and mechanisms // *Sports Medicine*. – 1991. – № 11(3). – P. 143–182.
41. *Petty K. H., Davis C. L., Tkacz J., Young-Hyman D., Waller J. L.* Exercise effects on depressive symptoms and self-worth in overweight children: a randomized controlled trial // *J Pediatr Psychol*. – 2009. – № 34 (9). – P. 929–939.
42. Physical activity and health in Europe: evidence for action / ed. by N. Cavill, S. Kahlmeier, F. Racioppi. – Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2006. – 34 c.
43. Physical Activity Guidelines Advisory Committee (PAGAC). Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008. – Washington: DC, US Department of Health and Human Services, 2008. – 683 p.
44. *Roemmich J. N., Lambiase M., Salvy S. J., Horvath P. J.* Protective effect of interval exercise on psychophysiological stress reactivity in children // *Psychophysiology*. – 2009. – № 46 (4). – P. 852–861.
45. Statement on Exercise: Benefits and Recommendations for Physical Activity Programs for All Americans // *Circulation*. – 1996. – Vol. 94. – P. 857–862.
46. *Telford R. D., Cunningham R. B., Telford R. M., Abhayaratna W. P.* Schools with fitter children achieve better literacy and numeracy results: evidence of a school cultural effect // *Pediatr Exerc. Sci*. – 2012. – № 24 (1). – P. 45–57.
47. *Wittberg R. A., Northrup K. L., Cottrell L. A.* Children's aerobic fitness and academic achievement: a longitudinal examination of students during their fifth and seventh grade years // *Am J Public Health*. – 2012. – № 102 (12). – P. 2303–2307.

Поступила в редакцию 13. 07. 2016

Krivolapchuk Igor Allerovich

Dr. Sci. (Biolog.), Head of Laboratory of Physiology of Muscular Activity and Physical Training, Institute of the Russian Academy of Education Institute for Developmental Physiology, i.krivolapchuk@mail.ru, Moscow

HEALTH IMPROVING POTENTIAL OF SCHOOLCHILDREN PHYSICAL READINESS MEANS AND EFFECTIVE TENSIONS PARAMETARS¹

Abstract. In the article on the ground of modern scientific data analyses, the meaning of systematic physical exercises lessons for functional state optimization and children's health improving in the individual process is opened. New approaches to the physical tensions normalization of different direction at the health improving lessons training with different aged children have been examined. It was systematized the characteristics and criteria reflecting quantitative and qualitative measure of influence on physical exercises to the engaged ones' functional state and health. To the number of such characteristics determining the effect of physical exercises lessons relate, beforehand, the content, direction, value and physical tensions organization. The notion "health improving potential of physical tension" is brought in the scientific usage. The given notion characterizes hidden capabilities of physical activity to supply the adequate level of man's stamina, to form and to support the state of his physical, psychical and social well-being on the base of organism's dynamic balance keeping and his functions with the environment.

Keywords: physical readiness, functional state, health, effective physical tensions parameters.

¹ This article was prepared with the support of the Russian humanitarian science Foundation, project No. 16-06-00211a.

References

1. Apanasenko, G. L., 2003. Diagnostika individual'nogo zdorov'ya [Diagnosis of individual health]. *Valeologiya* [Journal of Health and Life Sciences], 3, pp. 27–31 (in Russ.).
2. Bal'sevich, V., 2003. Strategiya formirovaniya i soxraneniya zdorov'ya cheloveka sredstvami fizicheskogo vospitaniya i sporta [The formation and preservation of human health strategy by means of physical education and sport]. *Compounded health. Factors, mechanisms and strategies for health. Random*, pp. 170–173 (in Russ.).
3. Verkhoshanskiy, Yu. V., 1985. Programirovanie i organizatsiya trenirovochnogo procesa [Programming and organization of the training process]. Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 176 p. (in Russ.).
4. Viru, A. A., Yurimay, T. A., Smirnova, T. A., 1988. Aerobnye uprazhneniya [Aerobic exercise]. Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 142 p. (in Russ.).
5. Volkov, N. I., Osipenko, A. A., Nesen, E. N., Korsun, S. N., 2000. Bioximiya myshechnoy deyatelnosti [Biochemistry of muscle activity]. Kiev: Olimpiyskaya literatura Publ., 503 p. (in Russ.).
6. Godik, M. A., 1980. Kontrol' trenirovochnyx i sorevnovatel'nyx nagruzok [Control of training and competitive pressures]. Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 136 p. (in Russ.).
7. Doklad o sostoyanii zdorov'ya v Evrope [Report on the state of health in Europe]. Regional'nye publikatsii VOZ [WHO regional publications]. Kopenhagen: Evropeyskaya seriya, 2002, № 97, 165 p. (in Russ.).
8. Dudina, E. A., 1999. E'volucionnyj podxod v sisteme ocenki adaptivnyx vozmozhnostej organizma cheloveka [The evolutionary approach to the evaluation system of adaptive possibilities of the human body]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and Practice of Physical Culture], 5, pp. 14–16 (in Russ.).
9. Zemtsovskiy, E. V., 1999. Fizicheskie nagruzki v podrostkovom vozraste. Podrostkovaya medicina [Physical activity in adolescence. Adolescent Medicine]. Saint Petersburg: Spetsial'naya literatura Publ., pp. 659–689 (in Russ.).
10. Krivolapchuk, I. A., 2004. Ozdorovitel'nye e'ffekty fizicheskix uprazhnenij i ix mesto v sisteme sredstv optimizatsii funkcional'nogo sostoyaniya cheloveka [Health effects of physical exercise and their place in the system of human resources to optimize the functional state]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [Physical education: education, training, workout], 5, pp. 8–12 (in Russ.).
11. Krivolapchuk, I. A., 2015. Pedagogicheskoe soprovozhdenie rosta i razvitiya detej v processe fizicheskogo vospitaniya: Soobshhenie III. Biologicheskaya nadezhnost', obuslovlennost' razvitiya polom i urovnem dvigatel'noj aktivnosti, rekomendatsii [Pedagogical support the growth and development of children in the process of physical education: Post III. Biological reliability due to gender development and the level of physical activity recommendation]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 48–56 (in Russ., abstr. in Eng.).
12. Meerson, F. Z., Pshennikova, M. G., 1988. Adaptatsiya k stressornym situatsiyam i fizicheskim nagruzkam [Adaptation to the stress situations and physical loads]. Moscow: Meditsina Publ., 256 p. (in Russ.).
13. Mil'ner, E. G., 2000. Puti povysheniya e'ffektivnosti ozdorovitel'noj trenirovki [Ways to improve the effectiveness of fitness training]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and Practice of Physical Culture], 9, pp. 43–45 (in Russ.).
14. Mokhan, R., Glesson, M., Grinkhaff, P. L., 2001. Bioximiya myshechnoy deyatelnosti i fizicheskoy trenirovki [Biochemistry of muscle activity and physical exercise]. Kiev: Olimpiyskaya literatura Publ., 295 p. (in Russ.).
15. Pirogova, E. A., Ivashchenko, L. Ya., Strapko, N. P., 1986. Vliyanie fizicheskix uprazhnenij na rabotosposobnost' i zdorov'e cheloveka [The impact of exercise on the performance and health]. Kiev: *Zdorov'e Publ.*, 152 p. (in Russ.).
16. Platonov, V. N., 2005. Sistema podgotovki sportsmenov v olimpijskom sporte. Obshhaya teoriya i ee prakticheskie prilozheniya [The system of training athletes in Olympic sports. The general theory and its practical application]. Moscow: Sovetskij sport Publ., 820 p (in Russ.).
17. Zatsiorskiy, V. M., ed., 1982. Sportivnaya metrologiya [Sport metrology]. Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 256 p. (in Russ.).
18. Uilmor, Dzh. Kh., Kostill, D. L., 1997. Fiziologiya sporta i dvigatel'noj aktivnosti [Physiology of sport and motor activity]. Kiev: Olimpiyskaya literatura Publ., 503 p. (in Russ.).
19. Shvellnus, M., 2011. Olimpijskoe rukovodstvo po sportivnoj medicine [The Olympic manual of sports medicine]. Moscow: Praktika Publ., 672 p. (in Russ.).
20. American College of Sports Medicine. The

- recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness in healthy adults. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 1998, № 30 (6), pp. 975–991.
21. Biddle, S., Atkin, A. J., Cavill, N., Foster, C., 2011. Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4 (1), pp. 29–41.
22. Chaddock, L., Hillman, C. H., Buck, S. M., Cohen, N. J., 2011. Aerobic Fitness and Executive Control of Relational Memory in Preadolescent Children. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 43 (2), pp. 344–349.
23. Cooper, K. H., 1982. *The Aerobics Program for Total Well-Being*. New York: Bantam Books Publ., 352 p.
24. Crews, D., Landers, D. A., 1987. Meta-analytic review of aerobic fitness and reactivity to psychosocial stressors. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 19 (5), pp. 114–120.
25. Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A., Barnekow, V., 2008. *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe Publ., 224 p.
26. Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., Szabo-Reed, A. N., 2016. Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 48 (6), pp. 1197–1222.
27. *Global Recommendations on Physical activity for Health*. Geneva: World Health Organization Publ., 2010, 60 p.
28. Janssen, I., Leblanc, A., 2010. Systematic Review of the Health Benefits of Physical Activity in School-Aged Children and Youth. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 7 (40), pp. 1–16.
29. Katz, D. L., Cushman, D., Reynolds, J., Njike, V., Treu, J. A., Walker, J., Smith, E., Katz, C., 2010. Putting physical activity where it fits in the school day: preliminary results of the ABC (Activity Bursts in the Classroom) for fitness program. *Prev Chronic Dis.*, 7 (4), 82 p.
30. Kelly, P., Cavill, N., Foster, C., 2009. *An analysis of national approaches to promoting physical activity and sports in children and adolescents*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe Publ., 97 p.
31. Kelly, P., Matthews, A., Foster, C., 2012. *Young and physically active: a blueprint for making physical activity appealing to youth*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe Publ., 34 p.
32. Kenney, W. L., Wilmore, J., Costill, D., 2011. *Physiology of Sport and Exercise*. Published by Champaign, IL; Human Kinetics, 640 p.
33. Kirkcaldy, B. D., Shephard, R. J., Siefen, R. G., 2002. The relationship between physical activity and self-image and problem behaviour among adolescents. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol.*, 37 (11), pp. 544–550.
34. Krivolapchuk, I. A., 2014. Peculiarities of preschool aged boys' and girls' physical state. *Medicina dello Sport*, 67 (2), pp. 241–250.
35. Lambiase, M. J., Dorn, J., Roemmich, J. N., 2013. Systolic blood pressure reactivity during submaximal exercise and acute psychological stress in youth. *Am J Hypertens*, 26 (3), pp. 409–415.
36. Larun, L., Nordheim, L. V., Ekeland, E., Hagen, K. B., Heian, F., 2006. Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people. *Cochrane Database Syst Rev.*, 19 (3), 49 p.
37. London, R. A., Castrechini, S. A., 2011. longitudinal examination of the link between youth physical fitness and academic achievement. *J Sch Health*, 81 (7), pp. 400–408.
38. Martin, B. W., Beeler, I, Szucs, T., Smala, A. M., Brügger, O., Casparis, C., Allenbach, R., Raeber, P. A., Marti, B., 2001. Economic benefits of the health-enhancing effects of physical activity: first estimates for Switzerland. Scientific position statement of the Swiss Federal Office of Sports, Swiss Federal Office of Public Health, Swiss Council for Accident Prevention, Swiss National Accident Insurance Organisation (SUVA), Department of Medical Economics of the Institute of Social and Preventive Medicine and the University Hospital of Zurich and the Network HEPA Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie*, 49 (3), pp. 131–133.
39. Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N. et al., 1995. *Physical Activity and Public Health. A Recommendation From the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine*. *JAMA*, 273 (5), pp. 402–407.
40. Petruzzello, S. J., Landers, D. M., Hatfield, B. D., Kubitz, K. A., Salazar, W., 1991. A meta-analysis on the anxiety-reducing effects of acute and chronic exercise: Outcomes and mechanisms. *Sports Medicine*, 11 (3), pp. 143–182.
41. Petty, K. H., Davis, C. L., Tkacz, J., Young-Hyman, D., Waller, J. L. Exercise effects on depressive symptoms and self-worth in overweight

- children: a randomized controlled trial. *J Pediatr Psychol.*, 34 (9), pp. 929–939.
42. Cavill, N., Kahlmeier, S., Racioppi, F., eds., 2006. *Physical activity and health in Europe: evidence for action*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe Publ., 34 p.
43. Physical Activity Guidelines Advisory Committee (PAGAC). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report*, 2008. Washington: DC, US Department of Health and Human Services Publ., 2008, 683 p.
44. Roemmich, J. N., Lambiase, M., Salvy, S. J., Horvath, P. J., 2009. Protective effect of interval exercise on psychophysiological stress reactivity in children. *Psychophysiology*, 46 (4), pp. 852–861.
45. Statement on Exercise: Benefits and Recommendations for Physical Activity Programs for All Americans. *Circulation*, 1996, 94 (4), pp. 857–862.
46. Telford, R. D., Cunningham, R. B., Telford, R. M., Abhayaratna, W. P., 2012. Schools with fitter children achieve better literacy and numeracy results: evidence of a school cultural effect. *Pediatr Exerc Sci.*, 24 (1), pp. 45–57.
47. Wittberg, R. A., Northrup, K. L., Cottrell, L. A., 2012. Children's aerobic fitness and academic achievement: a longitudinal examination of students during their fifth and seventh grade years. *Am J Public Health.*, 102 (12), pp. 2303–2307.

Submitted 13.07.2016

Бехтенова Елена Федоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, bekhtenova@mail.ru, Новосибирск

Бехтенова Саяна Муратовна

Студент факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, sayana.bekhtenova@mail.ru, Новосибирск

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности межпредметных связей на уроке истории и английского языка в формировании метапредметных умений школьников. Охарактеризована важность формирования предметных, метапредметных и личностных умений. Обоснована актуальность интеграции в изучении истории и иностранного языка. Предложен методический вариант интегрированного урока истории и английского языка для 8-го класса на тему «Путешествие в школу викторианской эпохи» или «Alice in Wonderland». Сделан вывод о том, что с помощью интеграции предметов становится возможным формирование метапредметных результатов на основе обобщенных методов, приемов и способов, а также организационных форм деятельности учащихся.

Ключевые слова: межпредметные связи, метапредметные результаты, универсальные учебные действия, история, викторианская эпоха, английский язык.

Теоретическое обоснование актуальности проблемы

Внедрение федерального государственно-образовательного стандарта в систему современного образования является не только требованием времени, но и потребностью развития подрастающего поколения. В основе нового стандарта лежит системно-деятельностный подход в обучении, согласно которому ученик выступает в интерактивной роли, а не в роли пассивного слушателя. В отличие от предшествующих стандартов, теперь во главу угла ставятся не знания, умения, навыки, а универсальные учебные действия (УУД) – умения, которые помогут школьникам учиться самостоятельно. Важными становятся не только знания, полученные за время обучения в школе, а умения ими пользоваться в дальнейшем обучении и в повседневной жизни.

В федеральном государственном образовательном стандарте важным является достижение планируемых результатов: личностных, предметных и метапредметных. Основным положением стандартов второго поколения служит тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступа-

ющих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию приобретения и усвоения, т. е. умения учиться.

Концепция универсальных учебных действий учитывает опыт компетентностного подхода, в частности его правомерный акцент на достижение учащимися способности эффективно использовать на практике полученные знания и навыки [8, с. 7]. УУД рассматриваются как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [8, с. 9]. Таким образом, современная система образования ориентируется на развитие УУД, в формировании которых особая роль отводится учебно-исследовательской, проектной и творческой деятельности обучающихся. Метапредметные результаты рассматриваются федеральным государственным образовательным стандартом как универсальные учебные действия (познава-

тельные, регулятивные, коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями. Формируемые способы деятельности в рамках одного или нескольких учебных предметов в дальнейшем применяются как в период образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [6, с. 15].

Универсальность метапредметных умений состоит в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат в основе всех школьных предметов, но в то же время воспроизводятся при работе с любым предметным материалом. Принцип метапредметности заключается в акцентировании обучаемых на способах представления и обработки информации путем организации межпредметных связей.

Целью данной статьи будет являться доказательство влияния межпредметных связей на формирование метапредметных умений школьников. Рассмотрим это на примере школьных гуманитарных предметов – истории и английского языка.

В настоящее время обучение иностранным языкам рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации современного школьного образования. Современные выпускники школ должны владеть иностранным языком, чтобы иметь возможность активно и успешно вливаться

в глобальный открытый мир. Иностранный язык – это школьный предмет и в то же время важное средство общения и познания. Эти особенности иностранного языка открывают широкие возможности для его связей с различными учебными предметами. Иностранный язык изучается как средство общения, а тематика может наполняться содержательными аспектами иных учебных предметов. Поэтому иностранный язык, как никакой другой учебный предмет, открыт для использования содержания из других дисциплин. В свою очередь взаимосвязь иностранного языка с другими учебными предметами имеет большое значение для овладения практическими языковыми умениями и навыками. А практическое владение иностранным языком для школьника – это умение использовать иностранный язык как средство общения. При этом межпредметные связи могут сыграть большую роль в формировании метапредметных умений.

Изучение иностранного языка невозможно без знакомства с историей, традициями, культурой страны изучаемого языка. Так, представляется наиболее важным учителям английского языка осуществлять планирование уроков в непосредственном сочетании с темами по истории. Уроки истории, в свою очередь, способствуют знакомству школьников с историческим материалом и несут в себе большой воспитательный потенциал, являются основой достижения личностных результатов.

Практический вариант решения проблемы

Предлагаем вариант интегрированного урока истории и английского языка для 8-го класса на тему «Путешествие в школу Викторианской эпохи» или «Alice in Wonderland».

В 8-м классе на уроках истории изучается тема «Великобритания в Викторианскую эпоху» [5, с. 84], на уроках английского языка школьники знакомятся с темой «Культурные традиции изучаемого языка. Представления людей из различных стран о Британии и британцах» [2, с. 34].

Цель урока:

Создать представление об образовании детей в Англии в Викторианскую эпоху.

Метапредметные результаты (освое-

ние обучающимися универсальных учебных действий):

- использование различных способов поиска (в справочных источниках, словарях, в сети Интернет и др.), сбора, анализа, обработки, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами;

- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;

- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установление причинно-следственных связей, построения рассужде-

ний, отнесения к известным понятиям;

– овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между субъектами и процессами.

Предметные умения (история):

– раскрывать значение понятий «Викторианская эпоха», «мастерская мира»;

– характеризовать основные черты образования и школы Великобритании в XIX в.;

– анализировать, сравнивать исторические источники и художественные тексты об изучаемом времени.

Предметные умения (английский язык):

– овладение умениями самостоятельно работать с печатными текстами разных жанров и типов;

– пользоваться справочным материалом (англо-русским и русско-английским словарем);

– закрепление умения фиксировать главную мысль на английском языке;

– излагать собственную точку зрения, используя различные лексические и грамматические средства выражения мысли;

– знакомство с событиями истории Великобритании (страны изучаемого языка), которые стали знаковыми для мировой истории;

– знакомство с литературным произведением одного из популярных авторов Викторианской эпохи «Приключения Алисы в Стране чудес» Льюиса Кэрролла на языке оригинала;

– понимание истории и культуры страны изучаемого языка через художественное произведение;

– формирование умения анализа художественного произведения на языке оригинала как источника социокультурной информации.

Личностные результаты:

– воспитание уважения к истории, труду и образованию;

– воспитание нравственных чувств и этического сознания через знакомство с правилами поведения прошедших эпох;

– формирование мотивации изучения английского языка через изучение истории и культуры Англии и чтения художественных текстов детской литературы в оригинале.

Средства, используемые на уроке: мультимедиа (портреты королевы Виктории, Л. Кэрролла, Алисы Плезенс Лидделл (прототипа героини сказки), изображение английской школы второй половины XIX в.,

текст сказки «Приключение Алисы в Стране чудес» на английском языке.

На основе обращения к историческим свидетельствам современников, а также к оригинальному тексту произведения Л. Кэрролла «Приключения Алисы в Стране чудес» и тексту-переводу на русский язык на уроке истории и английского языка будет рассмотрена одна из сторон английского общества второй половины XIX в. – обучение и воспитание детей в Викторианскую эпоху. Также важным будет использовать на уроке текст сказки с точки зрения формирования лингвистических навыков школьников.

Школьники получают опережающее задание на уроке английского языка (летнее внеклассное чтение) – прочитать сказку Л. Кэрролла «Приключения Алисы в стране Чудес» на английском и русском языках и посмотреть фильм (художественный/мультипликационный) по данному произведению.

Слово учителя. Мотивация изучения темы.

Учитель предлагает отправиться в необычное путешествие – в Англию XIX в. с 12-летней девочкой Алисой Плезенс Лидделл – героиней и прототипом сказки Льюиса Кэрролла «Приключения Алисы в Стране чудес». Это произведение написано в то время, которое в истории Англии называют Викторианской эпохой (1837–1901 гг.). Так названа она была в честь королевы Виктории, которая правила страной более 60 лет. При ней Великобритания стала одним из самых могущественных государств мира. Этому способствовал быстрый экономический, технический подъем страны, высокий уровень образования и науки. Именно образование способствовало научным открытиям и экономическому прорыву, которые сделали Великобританию «мастерской мира».

Задание.

Образование ценилось во все времена, об этом свидетельствует и народная мудрость, выраженная в пословицах и поговорках. Обратимся к русским и английским народным пословицам о важности учения и образования.

Учащимся предлагается список русских пословиц об образовании, учении, школе. Необходимо вспомнить уже известные аналоги пословиц на английском языке, или найти их в Интернете (школьники обращаются к персональным компьютерам).

Ученье – свет, а неученье – тьма. Learning is the eye of the mind.

Знание – сила. Knowledge is power.

Грамоте учиться – всегда пригодится. It is never too late to learn.

Повторенье – мать ученья. Practice makes perfect.

Век живи – век учись. Live and learn.

Всякое полужнание хуже незнания. There is no knowledge so dangerous as half-knowledge.

Не боги горшки обжигают. Whatever man has done, man may do.

Делу – время, потехе – час. Business before pleasure.

Умный учится на чужих ошибках, а дурак – на своих. Wise men learn by other's faults, fools by their own.

Ум – хорошо, а два – лучше. Two heads are better than one.

После выполнения задания учащимся предлагается сделать вывод о важности и ценности образования в разное время – в далеком прошлом и в современности.

Учитель обращает внимание на важность использования художественных произведений как источников информации в изучении исторических событий и явлений. Таким источником информации об образовании детей во второй половине XIX в. может стать произведение Льюиса Кэрролла «Приключения Алисы в Стране чудес».

Каким же было образование детей в Викторианской Англии? Как воспитана Алиса? Какие черты ей присущи? Чему обучали детей в Англии во второй половине XIX в.? Что знали они о мире? Какие черты им были присущи? Как их воспитывали?

На эти и другие вопросы необходимо будет ответить во время урока. Один из учеников делает небольшое сообщение на английском языке об авторе произведения – Льюисе Кэрролле и его знаменитом произведении. Остальные учащиеся записывают основные факты и после выступления задают вопросы на русском/английском языке. Выступление сопровождается презентацией.

Работа с текстом произведения.

Учитель обращает внимание учащихся на то, что в тексте сказки «Приключения Алисы в Стране чудес» встречаются доказательства изучения детьми различных школьных предметов. Школьникам необходимо привести примеры, подтверждающие это (исполь-

зуется текст оригинала, либо его перевод, в зависимости от подготовленности класса).

Варианты ответов, которые школьники могут выделить из текста произведения: дети изучали географию, математику, иностранные языки, грамматику, историю, литературу. Так, Алиса рассуждает о центре Земли: «Это кажется, около четырёх тысяч миль вниз...» [3, с. 8]. Она слышала о широте и долготе, ей очень нравились эти слова. Но в то же время, она не знает, что они означают. Алиса вспоминает и другие понравившиеся ей «умные слова»: «Вылезает – а люди вниз головой! Как их там зовут, Антипатии, кажется...» [3, с. 9]. Она демонстрирует и другие знания географии: «Лондон – столица Парижа, а Париж – столица Рима, а Рим...» [3, с. 17]. Так же, читая текст, можно узнать, что в школах Англии этого времени преподавали и математику. Алиса повторяет таблицу умножения. Но делает ошибки: «четырежды пять – двенадцать, четырежды шесть – тринадцать...» [3, с. 16].

Детей также учили иностранным языкам. Так, Алиса запомнила первую фразу из учебника французского языка: «Où est ma chatte?» («Где моя кошка?») [3, с. 20] и больше ничего. Еще она смотрела латинскую грамматику, принадлежавшую брату. Алиса гордилась своим знанием истории – она ведь слышала о Вильгельме Завоевателе, «но не представляла себе, что и когда происходило» [4, с. 21].

Видимо, в школе дети учили много стихов. В произведении используется много детских стихотворений, читает их наизусть и героиня. Но, когда она попробовала их декламировать, то Гусеница, а потом Черепаха Квази и Грифон в один голос заявили, что ее чтение просто «ужасный вздор», «ерунда» и «тарабарщина». Алиса и сама чувствовала, что «слова получились очень странные» [3, с. 92]. Подобные примеры учащиеся зачитывают или пересказывают из текста произведения.

Учитель предлагает записать в тетрадь название предметов, которые изучали дети в Англии в XIX в. на английском языке. Учащимся предлагается сравнить школьные предметы сказочной страны и реальной английской школы XIX в. Из текста 9-й главы «Повесть черепахи Квази» ученики называют следующие предметы: арифметика, где

изучались четыре действия (скольжение, причитание, умиление, изнеможение), Грязнописание, Драматика, Рифы Древней Греции и Древнего Рима [3, с. 84–85].

На основе анализа произведения и учебного материала, отвечая на вопросы, учащиеся делают вывод о школе Англии XIX в.

Можно ли по названиям школьных предметов сделать вывод об отношении детей к школе? В чем это выражается? На основании анализа отрывка произведения учащиеся могут прийти к выводу о том, что в названиях предметов отображен сарказм по отношению к школе этого периода. По названиям предметов уже можно определить, что обучение не приносило радости, интереса, желания. Методы обучения и воспитания были авторитарными и консервативными – так учителя «звали Спрутиком, потому что он ходил всегда с прутиком» [4, с. 22]. На основе рассказа сказочных героев школьники выделяют черты английских школы – строгость дисциплины, консерватизм и традиционализм в воспитании и обучении.

Учащиеся получают задание: на основе английской версии 9-й главы сказки [8, с. 76–85] составить диалог на английском языке между Алисой, Грифоном и Псевдо-Черепашкой об английской школе и о том, чему там учат. В диалоге необходимо использовать следующие слова и выражения: school, education, day-school, to be proud of, extra, Mathematics, French, Geography, Seaography, lessons. Ученики работают в группах по три человека, представляют свои диалоги.

Школьники приходят к выводу, что консервативность образования способствовала развитию любознательности английских детей. Им хотелось больше знать, чтобы многому научиться, тем более, что Англия XIX в. была высокоразвитой страной своего времени. Именно в это время было сделано много научных открытий, которые способствовали развитию экономики, промышленности, что повлекло за собой изменения в социальной сфере общества.

Консервативные традиции в воспитании сочетались и с передовыми открытиями и изучением научных знаний. Воспитание вежливости, такта, учтивости – важные составляющие английского воспитания. Так воспитывали и Алису. Льюис Кэрролл называет Алису учливой. Она такой и была.

Найдите в сказке тому подтверждения. Школьники могут выделить, что на протяжении всей сказки Алиса очень осторожно и вежливо обращается к встречающимся ей персонажам. В тексте сказки можно найти примеры того, как Алиса разговаривала со сказочными персонажами: «Я не совсем вас понимаю, – сказала она *учливо*»; «Скажите, *пожалуйста*, куда мне отсюда идти?» [3, с. 48]; «*Благодарю* вас, *сэр*, за очень увлекательный рассказ», – это Алиса сказала Черепашке Квази, который только всхлипывал, а рассказ свой даже не начинал [3, с. 82]. О чем свидетельствует такое поведение девочки?

Учащиеся могут ответить, что со всеми Алиса говорит предельно вежливо, «учливо», «покорно». Алиса воспитана (не способна грубить, обижать, напротив, она всегда со всеми вежлива).

Учитель обращает внимание школьников на то, что в английских семьях огромное внимание уделялось воспитанию детей. Девочки и мальчики из богатых семей были маленькими леди и джентльменами. Но не все дети имели возможность получать образование. Найдите в тексте доказательства того, что образование – это была привилегия богатых. Большинство детей в Англии вынуждены были работать и не имели возможности учиться.

Школьникам предлагается познакомиться с отрывком исторического источника – воспоминанием французского путешественника и сопоставить с сюжетами сказки.

«Один французский путешественник, побывавший в крупнейшем английском промышленном городе Манчестере в середине XIX в., писал: “Из тысячи детей манчестерских рабочих 570 умирают в возрасте моложе 5 лет. Ткач теряет трудоспособность к 50 годам. Нигде нет столько вдов и сирот. В 435 случаях на 1000 отец семейства умирает от легочной болезни”» [1, с. 84]. Школьникам предлагают подумать над тем, как такое могло случиться в Англии, стране с давними демократическими традициями, в стране с высокоразвитой экономикой, могли ли обучаться в школе дети простых людей, а также найти в тексте сказки сюжеты, показывающие отношение Алисы к людям иного социального слоя. Например, Алиса не раз подчеркивает, что она «не Мейбл» (это ее горничная) [3, с. 16], и осознает свое место в обществе (не хочет, чтобы Кролик

принял ее за горничную) [3, с. 68].

По итогам анализа произведения и выполненных заданий школьники могут сделать выводы о том, что образование в Англии для детей привилегированных слоев общества было системным (они «ходили в школу каждый день») и разносторонним (детей обучали разным наукам). Но видимо знания давали поверхностные. Подход к обучению был строгим, впрочем, как и нравы Викторианской эпохи с ее жестким консерватизмом. Алисе очень не нравилось, что ее постоянно заставляют что-то учить и читать: «Только и делают, что заставляют читать. Можно подумать, что я в школе», – возмущалась Алиса. Однако дети должны были подчиняться, поэтому Алиса «послушно встала и начала читать» [3, с. 91]. Строгость, дисциплина

в образовании, с одной стороны, ответственность и послушание, с другой – черты не только школы Страны чудес, но и образования и воспитания викторианской Англии.

Для обобщения материала и рефлексии учащимся предлагается написать синквейн на английском языке на тему «Школа».

В качестве домашнего задания учащимся предлагается на основе учебного материала, сказки Л. Кэрролла «Приключения Алисы в Стране чудес» и дополнительного материала составить рассказ от первого лица «Один день из жизни ученика или учителя английской школы XIX века», «Детский труд и образование в Англии XIX века». По желанию учащиеся могут составить этот рассказ как на русском языке, так и на английском, представить его на уроке иностранного языка.

Выводы

Таким образом, использование межпредметных связей на уроках истории и английского языка может стать основой формирования метапредметных умений, освоения универсальных учебных действий. Методический вариант урока истории и английского языка с использованием исторических источников и художественного произведения на иностранном языке, выполнение познавательных, творческих заданий способствует формированию универсальных учебных действий. Межпредметные связи, реализуемые на интегрированном уроке, способствуют

формированию умения у школьников проводить причинно-следственные связи, строить рассуждения, используя понятия различных предметных областей знаний, помогают овладению навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; составлять тексты в письменной и устной формах; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; овладевать умениями коммуникации, работы в группе; приобщать к самостоятельной работе, поиску информации в различных источниках информации.

Библиографический список

1. Ведюшкин В. А., Бурич С. Н. Новая история зарубежных стран: Конец XVIII – начало XX века: учебник для 8 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Дрофа: Издательско-образовательный центр «Веди-принт», 2014. – 304 с.

2. Кузовлев В. П., Лана Н. М., Перегудова Э. Ш. Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников В. П. Кузовлева. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2012. – 128 с.

3. Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране чудес / пер. с англ. Н. М. Демуровой; ил. Л. Кэрролла, Дж. Тенниела. – М.: Лабиринт Пресс, 2014. – 107 с.

4. Пивнюк Н. Посещение странного мира.

О школьном изучении сказки Льюиса Кэрролла «Приключения Алисы в Стране Чудес» // Литература. – 2006. – № 5. – С. 21–26.

5. Примерные программы по учебным предметам. История. 5–9 классы: проект. – М.: Просвещение, 2012. – 111 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016. – 47 с.

7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М., 2011. – 42 с.

8. Lewis Carroll. Alice in Wonderland / Lewis Carroll with forty two illustrations by John Tenniel. – New York: D. Appleton and Co. Broadway, 2009. – 400 p.

Поступила в редакцию 15.07.2016

**INTERDISCIPLINARY COMMUNICATIONS AT HISTORY
AND THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS AS A BASIS
OF FORMATION OF PUPIL'S INTERDISCIPLINARY SKILLS**

Abstract. The article deals with possibilities of interdisciplinary communications at History and the English language lessons in formation of skills of schoolchildren. The importance of formation of disciplinary, metasubject and personal skills is characterized. The relevance of integration in learning of History and the foreign language is substantiated. A methodical option of an integrated lesson of History and the English language for the eighth grade is proposed to a topic "Travel to Victorian schools" or "Alice in Wonderland". The images of education and upbringing of children of Victorian era in England of the second half of the XIX century are organized on the basis of Lewis Carroll's work "Alice in Wonderland" written in English and cognitive creative tasks. The conclusion is that through the subjects integration becomes possible the formation of metasubject results on the basis of generalized methods, techniques and means, and also of organizational forms of pupils' activities.

Keywords: Interdisciplinary communications, metasubject results, universal curricular activities, integrated lesson, History, Victorian era, the English language, "Alice in Wonderland", countrystudy analysis of the text.

References

1. Vedyushkin, V. A., Burin, S. N., 2014. Novaya istoriya zarubezhnykh stran: Konec XVIII – nachalo XX veka [New History of foreign countries: the end of XVIII – the beginning of XX century]. Moscow: Drofa Publ.; Vedi-print Publ., 304 p. (in Russ.).
2. Kuzovlev, V. P., Lapa, N. M., Peregudova, E. Sh., 2012. Anglijskiy yazyk. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov V. P. Kuzovleva. 5–9 klassy [English. Work programs. Subject Line of textbooks]. Moscow: Prosveschenie Publ., 128 p. (in Russ.).
3. Kerrol, L., Demurova, N. M., transl., Kerrol L., Dzh. Tenniel, illust., 2014. Priklyucheniya Alisy v Strane chudes [Alice's Adventures in Wonderland]. Moscow: Labirint Press Publ., 107 p. (in Russ.).
4. Pivnyuk, N., 2006. Poseshhenie strannogo mira. O shkol'nom izuchenii skazki L'yuisa Ke'rrol-la "Priklyucheniya Alisy v Strane Chudes" [Visiting strange world. About school studying tales of Lewis Carroll's "Alice's Adventures in Wonderland"]. Literatura [Literature], 5, pp. 21–26 (in Russ.).
5. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Istoriya. 5–9 klassy [Exemplary programs on subjects. History. 5–9 grades]. Moscow: Prosveschenie Publ., 2012, 111 p. (in Russ.).
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya. Moscow: Prosveschenie Publ., 2016, 47 p. (in Russ.).
7. Kozlov, V. V., Kondakov, A. M., eds., 2011. Fundamental'noe yadro soderzhaniya obshhego obrazovaniya [The fundamental core of the content of general education]. Moscow, 42 p. (in Russ.).
8. Lewis Carroll, 2009. Alice in Wonderland. New York: D. Appleton and Co. Broadway, 400 p.

Submitted 15.07.2016

Абсалямова Рамзия Ахмаровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации, Тюменский государственный университет, ramsia@inbox.ru, Тюмень

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Согласно ФГОС нового поколения цель обучения иностранному языку в вузе состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, показателем ее сформированности является способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; способность к самоорганизации и самообразованию. Владение иностранным языком облегчает вхождение в мировое профессиональное сообщество. И поэтому в статье рассматривается вопрос подготовки специалиста, обладающего иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции делает возможным: а) более глубокое овладение знаниями в конкретной области путем извлечения необходимой информации из иноязычных источников; б) полноценное взаимодействие в процессе профессионального общения на иностранном языке; в) стимулирует развитие творческого потенциала будущих специалистов.

Ключевые слова: проблема повышения общепрофессиональных компетенций, профессионально ориентированные тексты, понимание текста, стратегии понимания текста, лингводидактические условия.

Общеобразовательные программы бакалавриата нацелены на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, позволяющих выпускнику успешно работать в различных областях и быть устойчивым на рынке труда.

Содержанием иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции являются знания профессиональной терминологии в родной и иноязычной культурах; умения и навыки использования терминов и профессиональных понятий в культурно-специфических профессиональных ситуациях, понимание и продуцирование иноязычного текста профессионального профиля [1].

Теории обучения профессионально ориентированному чтению посвящены работы многих исследователей (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, М. В. Ляховицкий, Е. В. Рощина; Т. С. Серова и др.).

В данной работе чтение рассматривается с позиций когнитивного подхода С. К. Фолломкиной, И. А. Зимней, З. К. Клычниковой и с позиции дискурсивного подхода на примере специальности «Экология и природопользование». Практический опыт преподавания в вузе позволил выявить трудности, возникающие при чтении профессионально

ориентированных текстов и разработать технологию по обучению пониманию иноязычных текстов. Анализируя исследовательские работы по данной теме, мы сделали вывод, что под пониманием смысла текста подразумевается процесс слияния идеи автора с ожиданием читателя, с комплексом знаний, представлений и опыта читателя. Процесс понимания иноязычного текста идет как от позиции читателя, в нашем случае студента, так и от самого текста.

Проблеме создания лингводидактических условий, обеспечивающих понимание иноязычного текста, уделяется достаточно внимания; так, например, очень широкое применение в вузовском образовании находит технология развития понимания текста через чтение и письмо [4], также распространена трехфазная модель работы с иноязычным текстом [5], актуальна методика обучения пониманию специальных иноязычных текстов на основе визуализации, предполагающая единство вербального и визуального компонентов [3].

Но такие характеристики профессионально ориентированных текстов, как высокая информативность, насыщенность терминами, наличие большого количества сложных

синтаксических конструкции, присущих текстам технического и естественно-научного направлений, затрудняют процесс понимания содержания этих текстов. Недостаточно хорошее усвоение основных операций смыслового восприятия текста: вероятностного прогнозирования, анализа и синтеза текста, свертывания текста на родном языке является первопричиной для объяснения неспособности работать с текстом профессиональной направленности на иностранном языке. Эффективным средством устранения причин возникновения ошибок в понимании является разработка комплекса заданий, направленного на формирование механизма смыслового восприятия, а также рефлексии по отношению к результатам собственного профессионального понимания текста. Рефлексия понимается здесь как связь между опытом читающего и определенной проблемой, ситуацией, отраженной в аутентичном тексте [2]. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего знания, мнения с мнениями, опытом других людей.

Организованная нами работа по формированию и развитию умений, направленных на развитие понимания профессионально-ориентированных текстов, успешно реализуется с помощью сочетания традиционного и электронного обучения. Основная трудность заключается в нахождении баланса между традиционным и электронным обучением, т. к. эффективность образовательного процесса будет зависеть от соотношения времени, отведенного на аудиторские занятия и внеаудиторную работу. Как было сказано выше, неязыковые вузы выделяют в своих программах ограниченное количество часов на иностранный язык, так, например, формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции реализуется у студентов естественно-научного направления Тюменского государственного университета при освоении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы, т. е. 72 аудиторных часа. Преподавателю приходится расширять языковую нагрузку студентов посредством внеаудиторной самостоятельной работы за счет интеграции новейших образовательных технологий в процесс традиционного обучения.

Как было отмечено ранее, содержанием компетенции является профессиональный тезаурус. Работа с терминами – важная составляющая обучения студентов работе с текстовой профессиональной информацией. Правильный перевод терминов на родной язык обеспечивает верное понимание информации, содержащейся в профессиональном тексте.

На первом этапе обучения наиболее удобными и эффективными для работы с профессионально-ориентированной лексикой являются технологии Web 2.0, а именно технология, предоставленная веб-сайтом quizlet.com. Основой [quizlet](http://quizlet.com) являются сзты. Эти технологии дают возможность студентам работать над профессиональной лексикой по собственной траектории во внеаудиторное время.

Эффективность применения этой технологии для тренировки профессионально-ориентированной лексики высока, т. к. в программе многократно повторяется и озвучивается в различных упражнениях профессиональная лексика. Также запланирован анализ каждого этапа занятия, его содержания. Этот процесс проходит в форме самоконтроля и охватывает всех студентов группы.

Главной задачей *второго этапа* работы над развитием умений понимания текста является присвоение информации прочитанного текста. При этом большое значение придается семантической обработке текста: поиск ключевых слов, выделение смысловых блоков в предложенном для чтения тексте. Технология, способствующая оптимизации усвоения специальной лексики, – технология создания ментальных карт MindMeister (карт знаний, mind map). Карты знаний помогают систематизировать необходимый для усвоения материал в виде сетей, иерархически или произвольно связанных узлов (событий). Исключительной чертой карты знаний является системное изложение материала, предназначенного для усвоения. Особенность составления данных карт заключается в возможности визуализации сложной информации, которая содержит в профессионально ориентированных текстах обзор нового материала. Каждое понятие (термин) «привязывается» к главному слову, и эта последовательность создает ветку понятийного аппарата темы. В итоге mind

пар может иметь имеет древовидную структуру, состоящую из нескольких понятийных веток. Получаемая в ходе процесса схема позволяет находить связи иноязычного текста с опытом студентов. В данном случае следует подчеркнуть важность воспроизведения в сознании студента операций, которые отвечает за поиск языковых единиц. Применение ассоциативных карт, карт представлений в процессе чтения профессионально ориентированных текстов на иностранном языке помогает студентам усваивать ключевые понятия и связи между ними.

На третьем этапе происходит активизация иноязычного взаимодействия студентов в малых группах. Преподаватель организует работу над чтением так, чтобы студенты смогли рефлексировать усвоенную терминологию на практических занятиях при работе над иноязычными текстами, активизировать употребление языковых единиц и способы их функционирования в текстах.

Активизация взаимодействия в малых группах стимулирует общение студентов внутри группы, в то время как традиционная работа с текстом на занятии является, по существу, переводом текста. Работа в малых группах развивает чувство общности и сотрудничества. Обмен мнениями, сравнение результатов понимания содержания текста, совместный поиск информации сближает участников и даже повышает посещаемость курса, т. к. студенты видят результаты своего труда, ощущают свою способность понимать и говорить на профессиональные темы.

Организация работы на данном этапе.

1. Студенты читают текст и выписывают основные термины по тексту. Затем объединяются в пары или малые группы, сравнивая выписанные термины, обсуждают прочитанный текст.

2. Студенты прогнозируют по названию текста вопросы, затем читают текст еще раз и находят информацию к вопросам.

3. Студентам предлагается сделать конспект текста, в результате которого создается собственный вариант текста. Очень эффективен прием маркировки текста (например, знак + (знаю), знак – (не знаю)). Этот прием делает процесс понимания текста значимым, т. к. демонстрирует процесс движения от незнания к знанию, мотивирует осмысление прочитанного.

4. Чтение с элементами прогнозирования возможно при следующем задании. Профессионально ориентированный текст предъясняется полностью, но разделен на части. Прочитав первую часть, студент прогнозирует, о чем пойдет речь в следующей части, записывая ключевые слова, затем читает следующую часть и т. д. Для управляемого чтения ко второй части предъясняется вопрос.

5. Группе предлагается несколько текстов. Тексты поделены на две части. Студенты получают одну часть текста и вопросы ко второй части. Прочитав свой текст, они должны по вопросу найти партнера с информацией по своему тексту, которой обмениваются.

6. Студентам предъясняется текст по частям, каждый участник группы получает задание к первой части текста и выполняет его. Затем результаты выполненной работы обсуждаются в группе, и студенты переходят ко второй части текста. Задания к тексту одинаковые: а) прочитать часть текста, предложить слова из текста для дальнейшего объяснения; б) прочитать часть текста, составить вопросы, попросить партнеров ответить на эти вопросы; в) прочитать часть текста, спрогнозировать, о чем пойдет речь во второй части текста

7. Студенты делятся на группы, каждая группа получает одну часть текста, вместе читают, затем собираются новые (сменные) группы, каждый представляет свою часть текста.

8. Студентам предлагаются на выбор несколько текстов, они должны прочитать текст и графически его изобразить. Затем в группах каждый объясняет свою схему.

Реализация описанного выше приема активного взаимодействия в малых группах, в процессе развития понимания иноязычных текстов, позволяет: а) осмыслить большое количество информации; б) создать целостное представление текстового материала, для того чтобы, например, сделать умозаключение; в) увидеть взаимные связи отдельных смысловых единиц при необходимости поиска информации с последующим созданием другого текста и тем самым улучшить качество подготовки бакалавров.

Контрольной точкой реализации данного подхода, смешения новых инновационных технологий и традиционных педагогических подходов, является выполнение итоговых

работ по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», а именно подготовка проекта (с использованием дополнительной литературы профессионального характера) и реферирование текста, имеющего профессиональную направленность. Из данных работ и выполненных проектов можно увидеть, что студенты в полной мере овладевают навыками понимания иноязычных профессионально ориентированных текстов.

Таким образом, образовательные интер-

нет-ресурсы создают условия для повышения качества обучения понимания иноязычных профессионально ориентированных текстов, результатом которого является извлечение и усвоение информации иноязычного текста, развитие продуктивных видов речевой деятельности; традиционные приемы и методы дают возможность активизировать взаимодействие в процессе работы над развитием понимания иноязычных текстов, а именно размышлять, анализировать и работать совместно.

Библиографический список

1. Богданова Л. В., Вавилова Л. Я. Конструирование иноязычной профессионально-предметной компетенции будущего специалиста [Электронный ресурс]. – URL: http://library.krasu.ru/ft/ft_articles/0112236.pdf (дата обращения: 11.07.2016).
2. Богин Г. И. Методологическое пособие по интерпретации художественного текста (для занимающихся иностранной филологией) [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/resource/096/42096/files> (дата обращения: 11.07.2016).
3. Малькина А. П. Обучение пониманию профессионально ориентированных иноязычных текстов на основе визуализации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com> (дата обращения: 11.07.2016).
4. Мжельская Т. В. Приемы технологии РКМЧП в процессе обучения студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 118–121.
5. Серова Т. С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. – Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2009. – 242 с.
6. Шукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преп. и студ. языковых вузов. – М.: Икар, 2011. – 454 с.
7. Funk H., Kuhn Chr., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R. Aufgaben, Übungen, Interaktion. – München, 2014. – 184 s.

Поступила в редакцию 16.08.2016

Absalyamova Ramsya Achmarovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Foreign languages and Intercultural Professional Communication, Tyumen State University, ramsia@inbox.ru, Tyumen

TRAINING TECHNOLOGY IN PROFESSIONALLY FOCUSED FOREIGN TEXTS UNDERSTANDING

Abstract. According to Federal State Educational Standards of new generation the purpose of foreign language teaching is formation of foreign language communicative competence. The index of its formation is the capability to communicate in oral and written Russian and foreign languages to solve the problems of interpersonal and cross-cultural interaction, the capability to work in a group assuming social, ethnic, confessional and cultural distinctions tolerantly, and the capability to self-organization and self-education as well. Foreign language skills simplify entry to the world professional community. Therefore, it is necessary to train a specialist possessing foreign-language professional communicative competence. The development of foreign-language professional communicative competence make possible: a) to acquire deep knowledge in a specific area by extracting necessary information from foreign language sources; b) to interact adequately in the course of professional communication using a foreign language; c) to stimulate the creative potential development of future specialists.

Keywords: the problem of all-professional competences increase, professionally focused texts, text understanding, text understanding strategy, linguo-didactic specification.

References

1. Bogdanova, L. V., Vavilova, L. Ja. Konstruirovaniye inoyazychnoj professional'no-predmetnoj kompetencii budushhego specialista [Designing of foreign-language professional and subject competence of future expert] [online]. Available at: http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0112236.pdf (Accessed 12 March 2016) (in Russ.).
2. Bogin, G. I. Metodologicheskoe posobie po interpretacii xudozhestvennogo teksta (dlya zanimayushhixsya inostrannoju filologii) [Methodological benefit on interpretation of the art text (for going in for foreign philology)] [online]. Available at: <http://window.edu.ru/resource/096/42096> (Accessed 26 May 2016) (in Russ.).
3. Mal'kina, A. P. Obuchenie ponimaniyu professional'no orientirovannyx inoyazychnyx tekstov na osnove vizualizacii [Training in understanding of professionally focused foreign-language texts on the basis of visualization] [online]. Available at: <http://www.dissercat.com> (Accessed 11 July 2016) (in Russ.).
4. Mzhel'skaja, T. V., 2013. Priemy texnologii RKMChP v processe obucheniya studentov [Receptions of the RKMChP technology in the course of training of students]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 118–121 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Serova, T. S., 2009. Obuchenie gibkomu inoyazychnomu professional'no orientirovannomu chteniyu v usloviyax delovoj mezhkul'turnoj kommunikacii [Training in the flexible foreign-language professionally focused reading in the conditions of business cross-cultural communication]. Perm': PSTU Publ., 242 p. (in Russ.).
6. Shhukin, A. N., 2011. Metodika obucheniya rechevomu obshheniyu na inostrannom yazyke [Technique of training in speech communication in a foreign language] Moscow: Ikar Publ., 454 p. (in Russ.).
7. Funk, H., Kuhn, Chr., Skiba, D., Spaniel-Shheise, D., Shhicke, R., 2014. *Tasks, Jubungen, Interaction*. Mjunchen, 184 p. (in German.).

Submitted 16.08.2016

Воронина Евгения Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, voronina_evgenya@mail.ru, Ишим

Слизкова Елена Владимировна

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, lick_diana@mail.ru, Ишим

**РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ
В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

Аннотация. В статье рассматривается потенциал студенческого самоуправления как фактор формирования профессиональной идентичности студента. Авторы описывают структуру студенческого самоуправления, представленную на трех уровнях: вузовском, факультетском, академической группы. Представлено описание опыта реализации различных направлений студенческого самоуправления в Ишимском педагогическом институте им. П. П. Ершова и анализ его влияния на профессионально-педагогическую позицию. Среди направлений студенческого самоуправления наиболее продуктивными в плане формирования профессиональной идентичности являются научно-исследовательское, творческое, профильное отрядное, спортивно-массовое, информационное направления. Сформированность профессиональной идентичности предлагается оценивать на основе следующих критериев оценки: наличие знаний о содержании профессиональной деятельности, наличие представлений о собственных профессиональных намерениях (профессиональных планах), наличие знаний о субъекте профессиональной деятельности; статус идентичности; сформированность структурных компонентов идентичности (когнитивного, эмоционального, поведенческого). В статье приводится диагностический комплекс изучения уровня сформированности профессиональной идентичности будущих педагогов и результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, студенческое самоуправление, профессионально-личностная позиция.

Социальные изменения диктуют новые требования к системе профессиональной подготовки будущих педагогов, которая должна быть качественной, мобильной и динамичной [1].

По мнению Е. В. Слизковой и Т. М. Колесниковой, «компетентностный подход как основа и продуктивная составляющая федеральных государственных образовательных стандартов принципиально по-новому предъявляет требования к результатам освоения образовательных программ, кадровому обеспечению образовательного процесса, созданию эффективных систем управления качеством образовательного процесса, гарантирующего становление человеческого капитала и позволяющего выпускнику быть интересным профессиональному сообществу, успешно решающему профессиональные задачи» [9, с. 172].

Согласно Федеральной целевой програм-

ме развития образования на 2016–2020 гг. [12] приоритетными направлениями в этой сфере являются: повышение качества подготовки педагогических кадров, приведение системы педагогического образования в соответствие с профессиональным стандартом педагога [8].

Новые вызовы стимулируют корректировку устоявшихся критериев профессионального развития и необходимость теоретического переосмысления процесса профессионального самоопределения, профессионализации личности. «Все это делает проблему профессиональной идентичности актуальной областью психологических исследований», – отмечают Е. В. Воронина и А. А. Ельцова [4, с. 196].

Анализ современных исследований показывает, что ученые отводят значимую роль механизму студенческого самоуправления в становлении профессиональной и соци-

альной позиции [7; 10; 13].

Например, Т. И. Волчок считает, что одним из факторов формирования личности студента, развития его творческого потенциала, активизации его гражданской позиции, является студенческое самоуправление. Исходя из этого, одной из задач учебно-воспитательной деятельности является «... формирование у студентов навыков самоуправленческой деятельности, развитие чувства долга и ответственности, гражданско-ценностной позиции, сочетающей общечеловеческие и национальные ценности» [3, с. 15].

Г. Гарбузова также отмечает, что «студенческое самоуправление является основой формирования и развития профессиональной принадлежности, понимания общественной ценности своего будущего труда, осуществления стратегии саморазвития, формирования гражданской зрелости» [5, с. 6].

Зарубежные исследователи К. Р. McGowan и Л. Е. Hart акцентируют внимание на процессе социального научения, который включает в себя приобретение специфических знаний и навыков, требующихся для выполнения профессиональных ролей, и развитие новых ценностей, установок и компонентов идентичности [15].

Исследуя профессионализацию педагогов, J. K. Roden и С. E. Cardinal сделали аналогичный вывод. Авторы считают, что обучаемые должны приобретать специфические знания и навыки в таких областях, как критическое мышление, межличностное общение, разрешение конфликтов, а также умение пользоваться компьютерными технологиями и различными методиками оценивания [16]. Данные компетенции, на наш взгляд, могут формироваться в рамках активного самоуправления.

Становлению профессионально-личностной позиции современного студента и развитию его профессиональной идентичности, автономности, на наш взгляд, способствует организация в вузе студенческого самоуправления [7; 10; 13].

В Ишимском педагогическом институте им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета развитие студенческого самоуправления является одним из приоритетных направлений воспитательной и внеучебной работы и значимым фактором

профессиональной подготовки будущих педагогов.

Профессиональная подготовка бакалавров в педагогическом вузе представляет собой целостную систему, позволяющую студентам принимать активное участие в управлении вузом и своей жизнедеятельностью в нем через коллегиальные взаимодействующие органы самоуправления – на всех уровнях управления, в том числе через общественные студенческие организации по интересам, самоуправление в общежитиях. В последнее время концепция студенческого самоуправления меняется в сторону социально-практического характера, обусловленного необходимостью сознательного, ответственного отношения студентов к возможностям и перспективам своего профессионального и культурно нравственного самоопределения.

Система органов студенческого самоуправления в педагогическом вузе складывается из трех уровней: вузовский, факультетский, уровень отдельной академической группы.

Например, первый уровень – вузовский, включает в себя: студенческий совет, студенческое научное общество, первичную профсоюзную организацию студентов, Центр студенческих инициатив. Второй уровень – факультетский (кафедраальный): функционирование студенческих советов факультетов, секций студенческого научного общества (СНО), организация старостатов. Третий уровень – академическая группа: старосты, профорги групп, кураторы.

Реализация данных уровней способствует творческой самореализации студентов в профессионально-педагогической деятельности; формированию профессиональной идентичности студента; развитию гражданской, общественной, социально значимой и профессиональной позиции студенчества; поддержке их социальных инициатив [2].

Определяющую роль в развитии студенческого самоуправления в вузе играет Центр студенческих инициатив, основной целью деятельности которого является создание условий для разработки и внедрения социально значимых проектов, программ, различных мероприятий, акций и участия в них студенчества. В настоящее время в рамках центра осуществляется деятельность студенческих

объединений, работа которых организована на основе принципа самоуправления (и самоуправления) по пяти направлениям: научно-исследовательское; творческое; развитие деятельности отрядного движения; спортивно-массовое; информационное.

В рамках *научно-исследовательского направления* студенческие объединения принимают участие в научно-практических конференциях, конкурсах, фестивалях, форумах различного уровня. Значимыми являются победы в грантовых конкурсах «Росмолодпроект» и «УМНИК», региональном конкурсе студенческих научных работ.

Творческое направление представлено деятельностью 11 творческих студий Центра студенческих инициатив, которые принимают активное участие в социальных проектах и мероприятиях различного уровня («Димитриевская суббота», «Студенческая весна», «Славься, Отечество!», лагерь творческих коллективов «Премьера», Фестиваль молодежных субкультур и др.). В партнерстве с ТРК «Штурман-медиа» в преддверии празднования 70-летия Победы в Великой Отечественной войне объединением организован региональный фестиваль красноармейской песни. В течение года творческие коллективы дают благотворительные концерты и проводят социальные акции в детском доме, геронтологическом центре, центре «Согласие». Этническую толерантность, культурные ценности народов России помогает развивать проект «Фестиваль национальных культур», организуемый при поддержке городского культурного центра и дома национальных культур и ремесел.

Направление по развитию профильного отрядного движения представлено деятельностью волонтерского, педагогического, поискового отрядов. Так, поисковый отряд принимает участие во всероссийской патриотической акции «Вахта памяти». Педагогический отряд «Кураж» совместно с кафедрой педагогики и психологии работает над социально-образовательным проектом «Школа юного педагога», успешно участвует в реализации регионального фестиваля педагогических отрядов «Перекрёсток», организует смены студенческого актива. Студенты-экологи реализуют проект для школьников «Шаг навстречу природе», проводят выездные экологические акции и семинары.

В рамках *спортивно-массового направления* студенты участвуют во всероссийских проектах «Кросс нации» и «Лыжня России». Сегодня налаживается сотрудничество спортивного клуба с ишимским отделением ДОСААФ России в рамках организации совместных мероприятий по сдаче норм ГТО.

Информационное направление реализуется посредством деятельности студенческого пресс-центра. Студенты принимают участие в реализации проектов «Студенческая весна» (направление «Журналистика»), «Твой взгляд», «Мы помним! Мы гордимся!», «Первоцвет», в региональном творческом вечере современной поэзии, в форуме уральской молодежи «УТРО» («Урал информационный», «Урал международный», «Урал политический»).

Мы считаем, что студенческое самоуправление является инструментом профессиональной подготовки специалиста и одним из условий формирования профессиональной идентичности будущего педагога.

Обратимся к категории *профессиональной идентичности*, которая способствует осознанию своей принадлежности к определенной профессии и конкретному профессиональному сообществу. Профессиональная идентичность определяется профессиональным общением и профессиональным опытом, репрезентуется через образ «Я». Профессиональная идентичность является специфической интеграцией личностной и социальной идентичности в конкретной профессиональной реальности. Отправным фактором является самосознание. По мнению Л. Б. Шнейдер, профессиональная идентификация – «это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов) личности» [14, с. 237]. Образ «Я» является способом выражения профидентичности.

А. М. Рикелем уточнена сущность профессиональной идентичности, обозначающая отождествление субъекта с реальной профессиональной группой людей, понимание целей и ценностей, осознание себя полноправным членом этой группы, направленная на профессиональное становление выпускников, проектирование траектории саморазвития и самореализации в профес-

сиональной деятельности [11].

Л. Б. Шнейдер описывает внутренние источники формирования профессиональной идентичности: наличие эмоционально-положительного фона, на котором происходит информирование о профессии; позитивное самовосприятие в качестве субъекта профессиональной деятельности; эмоционально-позитивное осознание принадлежности к профессиональной среде; рациональное усвоение прав и обязанностей, освоение норм и правил профессиональной деятельности; готовность к профессиональной ответственности; характер выраженности и самопринятия Я-концепции; высокая мотивация к реализации себя в выбранной профессии [14].

Под наиболее значимыми точками процесса становления профессиональной идентичности М. В. Заковоротная понимает:

- воспитание в соответствии со сложившимися традициями в семье (например, династии) в ближайшем окружении;

- получение информации о профессиональной принадлежности «значимых друзей», о субъекте профессиональной деятельности и переработка этой информации;

- получение информации об особенностях различных профессий о содержании профессиональной деятельности и ее оценивании;

- формирование образа профессии, собственных профессиональных планов, которые во многом зависят от эмоциональной окраски полученной информации [6].

С целью изучения роли студенческого самоуправления в формировании профессиональной идентичности студента нами было проведено пилотное исследование по выявлению активности студентов в органах студенческого самоуправления. Была выявлена группа студентов, активно принимающих участие в различных направлениях самоуправления, и группа пассивных студентов. Эти категории были распределены в экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ) соответственно.

На основе теоретического анализа исследований в области профессиональной идентичности были определены критерии оценки уровня сформированности профессиональной идентичности и определен диагностический инструментарий (табл.).

В исследовании приняли участие 120 ре-

спондентов (60 человек ЭГ, 60 КГ).

По методике изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдера в ЭГ и КГ мы получили следующие результаты: статус достигнутой идентичности, на констатирующем этапе эксперимента, не был выявлен ни в одной из групп, мораторий в КГ представлен у 40 %, в ЭГ у 53 %, статус преждевременной идентичности в контрольной группе выявлен у 27 %, а в экспериментальной у 20 %, статус диффузной идентичности и в КГ и ЭГ составил 20 % соответственно, псевдопозитивная идентичность в КГ выражена у 13 %, а в ЭГ у 7 %.

В контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента отсутствует статус достигнутой идентичности, доминирует статус моратория, самые низкие данные получены в отношении статуса псевдопозитивной идентичности. Изучение структурных компонентов идентичности происходило по отдельным шкалам описанных выше психодиагностических методик.

Для сравнения данные по всем методикам были стандартизированы путем перевода в Т-шкалу. В процессе упорядочивания каждому элементу выборки ставится в соответствие определенный балл (шкальный индекс), устанавливающий положение наблюдаемого результата на шкале.

Доминирующим структурным компонентом идентичности на констатирующем этапе эксперимента в КГ и ЭГ является эмоциональный компонент (55 балла в контрольной группе и 60 баллов в экспериментальной группе). Средние баллы получены по когнитивному компоненту – 51 балл в КГ и 52 балла в ЭГ. Низкие показатели по поведенческому компоненту – 24 балла в КГ и 21 балл в ЭГ.

Можно сделать вывод, что в КГ и ЭГ на констатирующем этапе эксперимента доминирует эмоциональный компонент идентичности, слабо выражен поведенческий компонент идентичности, когнитивный компонент идентичности имеет средние показатели.

В результате реализации разработанного нами плана беседы мы выявили следующее.

- Ответы на вопросы студентов как контрольной, так и экспериментальной групп практически не отличались.

Критерии и методики диагностики особенностей профессиональной идентичности студентов педагогического вуза

Критерии	Методики диагностики
Наличие знаний о содержании профессиональной деятельности, наличие представлений о собственных профессиональных намерениях (профессиональных планах), наличие знаний о субъекте профессиональной деятельности	Нами был разработан план беседы, цель которой, выявить уровень сформированности профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза. Беседа проходила в форме личного общения и включала следующие вопросы: «Какова цель Вашей будущей профессиональной деятельности?»; «Каковы Ваши профессиональные планы?»; «Связаны ли Ваши профессиональные намерения со специальностью, которую Вы получаете в настоящее время?»; «Как Вы можете охарактеризовать специалиста, который обладает данной профессией?»
Статус идентичности: достигнутая, мораторий, преждевременная, диффузная, псевдоидентичность	Методика изучения профессиональной идентичности» (МИПИ) Л. Б. Шнейдер предназначена для изучения профессиональной идентичности, построена на принципах прямого и цепного ассоциативного теста
Структурные компоненты идентичности: – когнитивный (самопознание, реактивная чувствительность, самовосприятие); – эмоциональный (самоуверенность, саморуководство, самооценочность, самопринятие); – поведенческий (гибкость поведения, самоподдержка, поведенческая активность)	«Самоактуализационный тест» (САТ) Л. Я. Гозмана: шкала «Самопознание» определяет степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний о себе и окружающем мире; шкала «Реактивная чувствительность» определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексирует их; шкала «Самовосприятие» регистрирует степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков; «Методика исследования самоотношения» (МИС) В. В. Столина, С. Р. Панталева: шкала «Самоуверенность» содержит пункты, задающие представление о себе, как о самостоятельном, волевом, энергичном, надежном человеке; шкала «Саморуководство» отражает представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам; шкала «Самоценность» отражает эмоциональную оценку себя, своего «Я» по внутренним интимным критериям; шкала «Самопринятие» показывает отношение к себе, согласие с самим собой, принятие себя; «Самоактуализационный тест» (САТ) Л. Я. Гозмана: шкала «Гибкость поведения» диагностирует степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию; шкала «Самоподдержка» измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействий извне («внутренняя-внешняя поддержка»). «Шкала оценки типа поведенческой активности» (ТПА) Л. И. Вассермана, Н. В. Гуменюка диагностирует потребность в деятельности, степень активности в достижении цели, динамические характеристики деятельности (энергичность, импульсивность, стремление в к успеху и лидерству)

Бакалавры ориентируются в целях своей будущей профессиональной деятельности, но, как правило, не строят профессиональные планы, которые связаны именно с полу-

чаемой специальностью («Сначала надо в армию сходить, а там видно будет». «Работать по специальности я не пойду, или пойду, зависит от зарплаты, а мне же надо будет

семью кормить». «Рабочих мест мало, если получится, то буду работать, а если нет, то, наверно, открою свой бизнес». «Конечно, буду работать по специальности, а иначе, зачем тогда я учусь?»). Студенты дают четкую характеристику специалисту, который обладает той специальностью, которую они получают.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходима работа по формированию профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза. Органично процесс формирования профессиональной идентичности будет проходить в рамках студенческого самоуправления.

В течение года мы наблюдали за студентами, а для студентов ЭГ, активно участвующих в работе органов студенческого самоуправления, осуществлялась педагогическая поддержка формирования профессиональной идентичности в виде тренингов личностного роста, развития лидерских качеств и профессионального самосознания.

На контрольном этапе эксперимента статус достигнутой идентичности был выявлен у 10 % студентов ЭГ. Мораторий в КГ выявлен у 40 %; в ЭГ у 66 %. Статус прежвременной идентичности имеет одинаковый показатель и в КГ и в ЭГ – 27 %. Статус диффузной идентичности в контрольной группе после формирующей работы составил 20 %, а в экспериментальной группе – 7 %. Псевдопозитивная идентичность выявлена у 13 % студентов КГ, а в ЭГ статус псевдопозитивной идентичности не был обнаружен.

Изучение структурных компонентов идентичности на контрольном этапе эксперимента происходило по тем же шкалам психодиагностических методик, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Доминирующим структурным компонентом идентичности на контрольном этапе эксперимента в КГ по-прежнему остался эмоциональный компонент (55 баллов), а в ЭГ доминирующим является когнитив-

ный компонент (85 баллов). Средние баллы получены по когнитивному компоненту в КГ (51 балл) и высокие по эмоциональному компоненту в ЭГ (85 баллов). Менее всего получено баллов по поведенческому компоненту: в КГ 26 баллов, в ЭГ 56 баллов.

Для проверки достоверности различий между данными в экспериментальной группе, которые мы получили на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по трем структурным компонентам профессиональной идентичности (когнитивному, эмоциональному, поведенческому), мы применили методы математической статистики – χ^2 критерий Пирсона.

В результате исследования мы сформулировали следующий вывод: активное участие в студенческом самоуправлении способствует формированию структурных компонентов профессиональной идентичности и статусу профессиональной идентичности (выявлена статистическая достоверность в различиях полученных данных χ^2).

Практика организации студенческого самоуправления в педагогическом вузе влияет на формирование профессиональной идентичности студентов, а именно:

- в наличии ярко выраженного интереса к участию в общественной жизни учебного заведения;
- инициативе в самостоятельной деятельности студенческого коллектива;
- восприятию общественно значимой и правовой информации;
- разработке социальных проектов и участию в их реализации;
- развитии критической самооценки, направленности на самореализацию, представлении о собственной будущей нише в социуме, в том числе и в качестве лидера.

Таким образом, формированию профессиональной идентичности студентов в педагогическом вузе способствует развитая система студенческого самоуправления.

Библиографический список

1. Ведерникова Л. В. Развитие профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 75–78.
2. Ведерникова Л. В., Кунгурова И. М. Профес-

сионально-творческое саморазвитие студентов педвуза: учебно-методическое пособие. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2009. – 144 с.

3. Волчок Т. И. Самоуправление как средство результативности подготовки будущего учителя в условиях обновления общества // Среднее про-

- фессиональное образование. – 1999. – № 10. – С. 10–21.
4. *Воронина Е. В., Ельцова А. А.* Психолого-педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов // Концепт. – 2015. – № 5. – С. 196–200.
5. *Гарбузова Г. В.* Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2009. – 22 с.
6. *Заковоротная М. В.* Идентичность человека. Социально-философские аспекты. – Ростов н/Д: Изд-во Северо-Кавказского науч. центра высш. шк., 1999. – 26 с.
7. *Киселёв Н. Н., Киселёва Е. В.* Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тенденции // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 28–32.
8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 01.02.2016).
9. *Слизкова Е. В., Колесникова Т. М.* Качество подготовки выпускника вуза в аспекте реализации профессионального стандарта // XXV Ершовские чтения: межвузовский сборник научных статей. – Тюмень: Изд-во ТОГГИРО, 2015. – С. 172–173.
10. *Столярова Э. О.* Студенческое самоуправление как фактор сформированности социализации молодежи в условиях становления социального государства: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Усть-Каменогорск, 2010. – 17 с.
11. *Рикель А. М.* Профессиональная «Я-концепция» и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2011. – № 3 (17). – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/486-rikel17.html> (дата обращения: 25.04.2016).
12. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 15.11.2015).
13. *Чеснокова Г. С.* Особенности организации воспитательной работы в вузе // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 18–20.
14. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. – М.: МПСИ; Воронеж: МО ДЕК, 2004. – 600 с.
15. *McGowen K. R., Hart L. E.* Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation // Professional Psychology: Research and Practice. – 1991. – № 21. – P. 118–123.
16. *Roden J. K., Cardinal C. E.* Factors which contribute to school administrators hiring decisions // Education. – 1996. – № 117. – P. 262–225.
17. *Weinstein L.* What Motivates College Students to Learn? // College Student Journal. – 2010. – № 44 (2). – P. 472–474.

Поступила в редакцию 16.05.2016

Voronina Evgeniya Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogics and Psychology, Ishim State Pedagogical Institute named after P. P. Ershov (the branch) of Tyumen State University, voronina_evgenya@mail.ru, Ishim

Slizkova Elena Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Pedagogics and Psychology, Ishim State Pedagogical Institute named after P. P. Ershov (the branch) of Tyumen State University, lick_diana@mail.ru, Ishim

**ROLE OF STUDENTS' SELF-GOVERNMENT
IN FORMATION OF THEIR PROFESSIONAL IDENTITY**

Abstract. The article considers the potential of students' self-government as a factor of the formation of their professional identity. It describes the structure of students' self-government presented at three levels: high school, faculty, academic group. The authors give the description of the gained ex-

perience of the realization of various directions of students' self-government in Ishim Teacher Training Institute named after P. P. Ershov (branch) of Tyumen State University and the analysis of its influence on professional and pedagogical position. Among the directions of student's self-government the most productive in the formation of professional identity are research, creative, profile group, sports and mass and information directions. The formation of professional identity is offered to be estimated on the basis of the following evaluation criteria: knowledge of the content of the professional activity, views of professional intentions (professional plans), knowledge of the subject of the professional activity; status of identity; formation of the structural components of identity (cognitive, emotional and behavioral). The article gives the diagnostic complex of studying the level of formation of future teachers' professional identity and the results of the research.

Keywords: identity, professional identity, students' self-government, professional and personal position.

References

1. Vedernikova, L. V., 2015. Razvitie professional'no-lichnostnogo potentsiala budushhego pedagoga v usloviyax modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Development of professional and personal potential of future teacher in the conditions of modernization of pedagogical education]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 75–78 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Vedernikova, L. V., Kungurova, I. M., 2009. Professional'no-tvorcheskoe samorazvitie studentov pedvuza [Professional and creative self-development of students of a pedagogical higher education institution]. Ishim: ISPI named after P. P. Ershov Publ., 144 p. (in Russ.).
3. Volchok, T. I., 1999. Samoupravlenie kak sredstvo rezul'tativnosti podgotovki budushhego uchitel'ya v usloviyax obnovleniya obshchestva [Self-government as a means of productivity of future teachers' training of in the conditions of updating of the society]. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary professional education], 10, pp. 10–21 (in Russ.).
4. Voronina, E. V., Eltsova, A. A., 2015. Psixologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj identichnosti studentov [Psychological and pedagogical conditions of professional students' identity formation]. *Koncept* [Concept], 5, pp. 196–200 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Garbuzova, G. V., 2009. Studencheskoe samoupravlenie kak sredstvo formirovaniya professional'noj identichnosti budushhix specialistov [Students' self-government as means of formation of professional identity of future experts]. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Yaroslavl, 22 p. (in Russ.).
6. Zakovorotnaya, M. V., 1999. Identichnost' cheloveka. Social'no-filosofskie aspekty [Personal Identity. Social and philosophical aspects]. Rostov-on-Don, 26 p.
7. Kiselev, N. N., Kiselyova, E. V., 2014. Vospitanie v vuze: istoricheskie tradicii, sovremennye tendentsii [Education in a university: traditions and actual trends]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2, pp. 28–32 (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')": Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n [Professional standard. Teacher (pedagogical activity in the spheres of preschool, primary, secondary education) (kindergartner, teacher)] [online]. Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (Accessed 01 February 2016) (in Russ.).
9. Slizkova, E. V., Kolesnikova, T. M., 2015. Kachestvo podgotovki vypusknika vuza v aspekte realizatsii professional'no standarta [The quality of training graduates in the aspect of realization of a professional standard]. *XXV Ershovskie chteniya* [XXV Ershov readings]. Ishim: ISPI named after P. P. Ershov Publ., pp. 172–173 (in Russ.).
10. Stolyarova, E. O., 2010. Studencheskoe samoupravlenie kak faktor sformirovannosti socializatsii molodezhi v usloviyax stanovleniya social'nogo gosudarstva [Students' self-government as a factor of the formation of socialization of the youth in the conditions of the formation of a social state]. *Cand. Sci. (Sociol.)*. Ust-Kamenogorsk, 17 p. (in Russ.).
11. Rikel, A. M., 2011. Professional'naya "Ya-koncepciya" i professional'naya identichnost' v strukture samosoznaniya lichnosti. Chast' 2 [Professional self-concept and professional identity in self-consciousness structure. Part 2]. *Psixologicheskie issledovaniya* [Psychological researches] [online], 3 (17). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/eng/2011n2-16/468-rikel16e.html> (Accessed 25 April 2016) (in Russ.).
12. Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gg. [Federal program of

the development of education for 2016–2020] [online]. Available at: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (Accessed 15 November 2015) (in Russ.)

13. Chesnokova, G. S., 2014. Osobennosti organizatsii vospitatel'noj raboty v vuze [Peculiarities of organization of upbringing work of the University]. *Sovremennye napravleniya psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detstva* [Modern ways of psychological and pedagogical support of childhood: materials of all-Russian scientific-practical conference]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 18–20 (in Russ.).

14. Schneider, L. B., 2004. Professional'naya

identichnost': teoriya, e'ksperiment, trening [Professional identity: theory, experiment, training]. Moscow: MPSU Publ.; Voronezh, 600 p. (in Russ.).

15. McGowen, K. R., Hart, L. E., 1991. Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, pp. 118–123.

16. Roden, J. K., Cardina, C. E., 1996. Factors which contribute to school administrators hiring decisions. *Education*, 117, pp. 262–225.

17. Weinstein, L., 2010. What Motivates College Students to Learn? *College Student Journal*, 44 (2), pp. 472–474.

Submitted 16.05.2016

Птахина Юлия Александровна

Старший преподаватель, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, yuliya.kemerovo@mail.ru, Кемерово

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С РАЗЛИЧНЫМИ АДАПТИВНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация. В статье освещена проблема психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта обучающихся интерната. Представленные материалы указывают на то, что психолого-педагогическое сопровождение формирования социального опыта обучающихся интерната с учетом личностных особенностей (адаптивных возможностей) предполагает организацию совокупности целенаправленных, последовательных действий психолого-педагогического и медико-социального характера, направленных на повышение адаптивных возможностей индивида (психологической устойчивости, физической подготовленности, коммуникативного поведения, морально-нормативных показателей социализации) и обеспечивающих самоопределение обучающихся; рассмотрены факторы, препятствующие и способствующие формированию социального опыта.

Модель обеспечивает организацию деятельности всех специалистов: учителей-предметников, педагога-психолога, социального педагога, классного руководителя, воспитателя, врача-педиатра, медицинской сестры и дифференцируется содержанием по формам и методам организации деятельности исходя из личностных особенностей (адаптивных возможностей) обучающихся и стратегией поведения, тем самым выстраивая индивидуальную траекторию.

Разработанная нами педагогическая модель психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта позволит повысить результативность подготовки обучающихся интерната к взаимодействию с другими людьми в окружающей изменяющейся социальной реальности, предполагающей в равной степени освоение вариантов взаимодействия с окружающими, понимание сути происходящего, предвидение последствий собственных действий, осознанной саморегуляции, осмысление социальной среды, с учетом факторов, способствующих или препятствующих данному процессу.

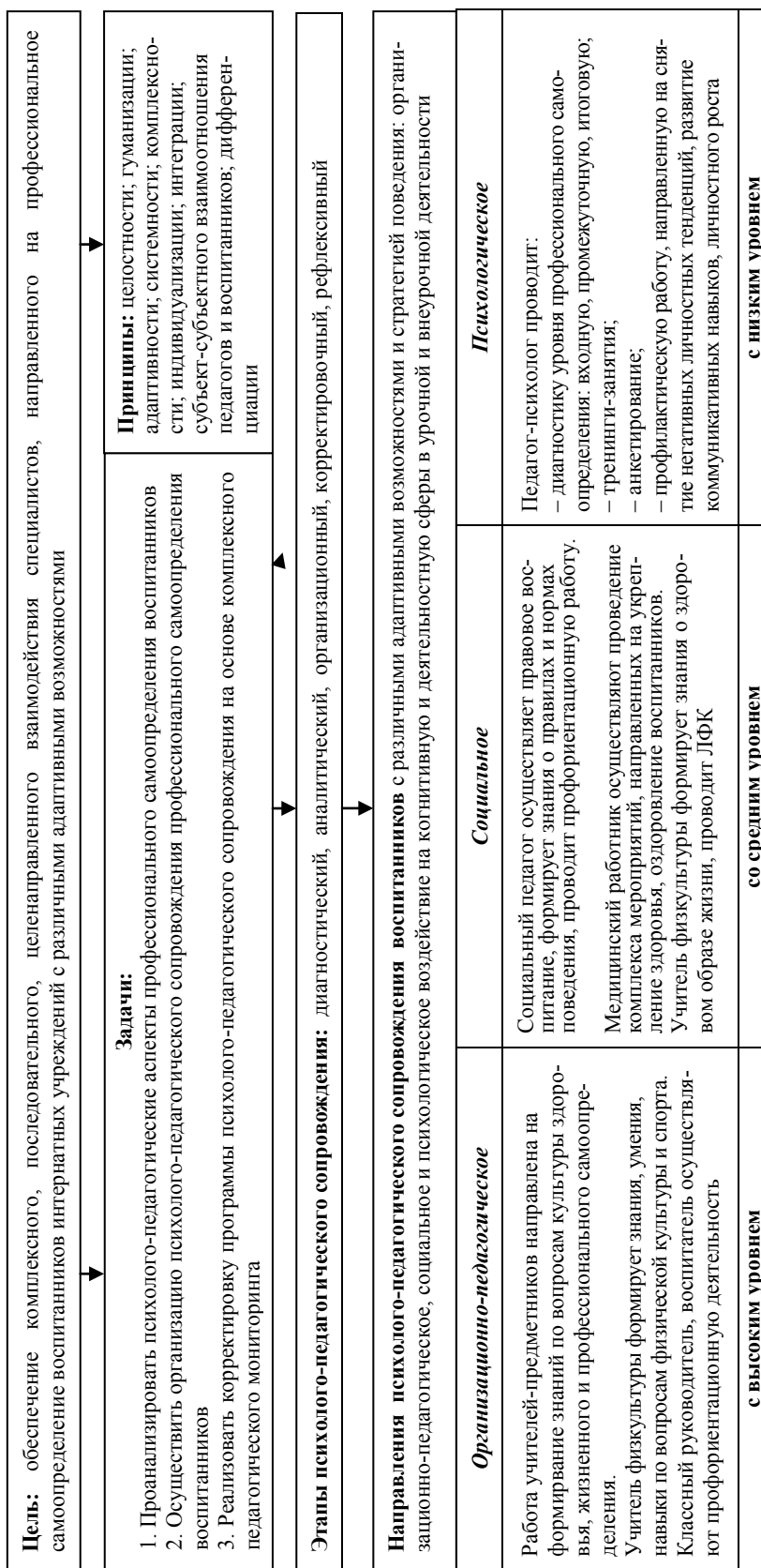
Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, формирование социального опыта, социально-адаптивное и здоровьесберегающее поведение, модель.

Низкая результативность подготовки обучающихся интерната к взаимодействию с другими людьми в окружающей изменяющейся социальной реальности, предполагающей в равной степени освоение вариантов взаимодействия с окружающими, понимание сути происходящего, предвидение последствий собственных действий, изучение комплексного, последовательного, целенаправленного взаимодействия специалистов, направленного на формирование социального опыта обучающихся интерната с учетом личностных особенностей (адаптивных возможностей), подвело нас к необходимости разработки концептуальной педагогической модели психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта обучающихся интерната на основе интегрированного и дифференцированного подходов, организации учебной и внеучеб-

ной деятельности, расширения когнитивной и деятельностной сфер.

Анализ психолого-педагогических работ Г. М. Андреевой, М. И. Бобновой, И. А. Зимней, А. В. Мудрик, Э. А. Орловой, Т. Парсонса позволил определить, что социальный опыт в современном обществе есть способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности, предполагающей в равной степени освоение вариантов взаимодействия с окружающими, понимание сути происходящего, предвидение последствий собственных действий и, как результат данного взаимодействия, реализацию процесса социальной адаптации [8; 9; 11; 15; 16].

В статье Э. М. Казина «Особенности организации преподавания основ безопасности жизнедеятельности в условиях реализа-



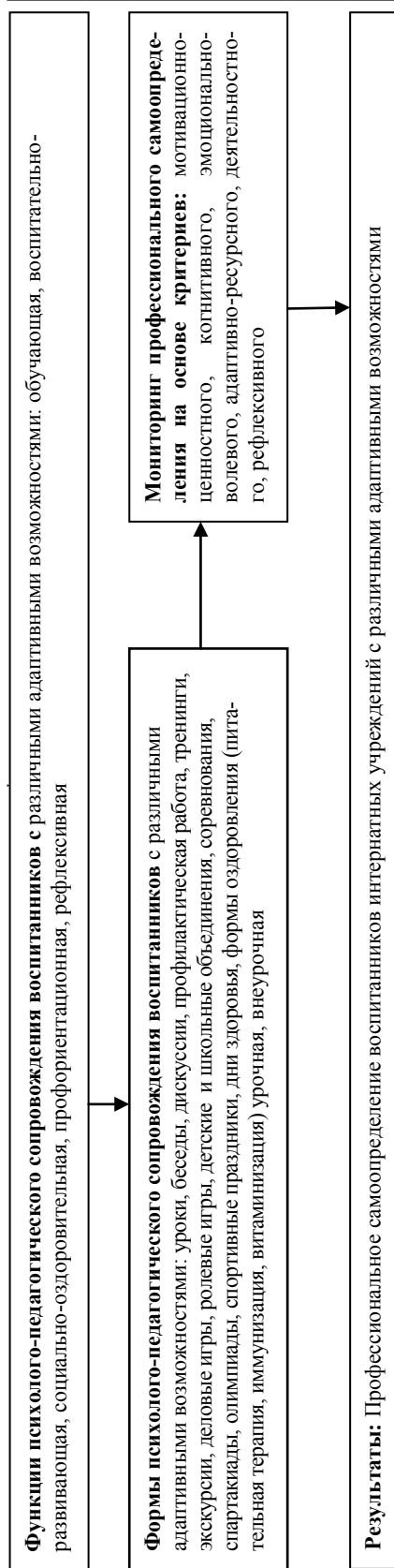


Рис. 1. Педагогическая модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения воспитанников интернатных учреждений с различными адаптивными возможностями

ции ФГОС с учетом дифференцированного подхода» отмечено, что важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения обучения является создание условий для психосоциальной и физиологической адаптации учащихся, их способности к саморазвитию и самосовершенствованию, сохранению их здоровья [8].

Под созданием условий мы подразумеваем разработку модели психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта (рис. 1). В данной модели определен комплекс психолого-педагогических и медико-социальных воздействий, обеспечивающих непосредственную работу по формированию социального опыта, навыков социально-адаптивного и здоровьесберегающего поведения.

Особенность разработанной нами педагогической модели заключается в том, что процесс формирования социального опыта у обучающихся интернатных учреждений является комплексным последовательным процессом, учитывающим показатели психосоматического здоровья.

Представленная модель предполагает: создание педагогических условий для межпредметной интеграции, реализуемых в сфере урочной и внеурочной деятельности с учетом характера воздействия средовых факторов, групп здоровья, личностных качеств обучающихся с целью расширения когнитивной и деятельностных сфер, направленных на повышение приспособительных возможностей организма при взаимодействии с изменяющейся социальной реальностью, создание устойчивой мотивации к социально-адаптивному и здоровьесберегающему поведению.

Теоретико-методологический аспект отражает цели, задачи, принципы, критерии, показатели, компоненты, содержательные характеристики деятельности по формированию социального опыта.

Педагогическая модель психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта обучающихся интерната с учетом личностных особенностей (адаптивных возможностей) позволяет использовать разносторонние формы, средства психолого-педагогического сопровождения в урочной и внеурочной деятельности, направленные на активизацию когнитивной

и деятельностной сферы личности на основе решения обучающих, воспитательно-развивающих и социальных задач.

Использование интегрированного и дифференцированного подходов к организации психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта обучающихся интерната в рамках урочной и внеурочной деятельности с учетом стратегий поведения и показателей здоровья с целью расширения когнитивной и деятельностной сферы индивида направлено на повышение приспособительных возможностей организма к различным условиям жизнедеятельности, выбор профессии с учетом стратегий социально-адаптивного и здоровьесберегающего поведения.

Новизна представленной педагогической модели заключается в том, что все ее структурные компоненты и функции определены в соотношении со структурой психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта обучающихся интерната.

Теоретико-методологический аспект отражает цели, задачи, принципы, этапы, направления, функции, формы, оценку результативности психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта.

Модель включает в себя программу психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта обучающихся интерната с учетом личностных особенностей (адаптивных возможностей) и обеспечивающую поэтапность, последовательность действий специалистов сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение в рамках данной программы осуществляется в соответствии с нормативными документами федерального и регионального уровня и включает корректировочный модуль, в большей степени учитывающий особенности обучающихся, дифференциацию деятельности специалистов.

Модульный принцип позволил результативнее организовать процесс психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта в урочной и внеурочной деятельности с использованием межпредметных связей.

Целью модели является обеспечение комплексного, последовательного, целена-

правленного взаимодействия специалистов, направленного на формирование социального опыта обучающихся интерната с учетом личностных особенностей (адаптивных возможностей).

Для достижения данной цели были сформулированы следующие задачи:

1) проанализировать психолого-педагогические аспекты формирования социального опыта обучающихся интерната;

2) осуществить организацию психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта обучающихся;

3) реализовать корректировку программы психолого-педагогического сопровождения на основе комплексного социально-психологического и педагогического мониторинга.

Организационно-педагогические аспекты. Педагогическая модель психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта у обучающихся интерната включает этапы психолого-педагогического сопровождения: диагностический, аналитический, организационный, корректировочный, рефлексивный.

Диагностический этап заключается в изучении сочетанного воздействия социальных и личностных показателей обучающихся на специфику формирования социально-адаптивного и здоровьесберегающего поведения в образовательных организациях закрытого типа и выявлении факторов, способствующих и препятствующих формированию социального опыта.

Аналитический этап направлен на анализ психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социального опыта обучающихся интерната с учетом личностных особенностей (адаптивных возможностей) и стратегии поведения.

Организационный этап направлен на организацию психолого-педагогического сопровождения, разработку интегрированного и дифференцированного подходов, направленных на расширение когнитивной и деятельности сферы в области социально-адаптивного и здоровьесберегающего поведения.

Корректировочный этап включает социально-корректирующую деятельность с целью формирования у обучающихся социального опыта с учетом личностных особенностей (адаптивных возможностей) за счет целенаправленных последовательных дей-

ствий психолого-педагогического и медико-социального характера, способствующих повышению их мотивационно-ценностных, личностных и ресурсных возможностей.

Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение формирования социального опыта реализуется через социально-педагогическое, психологическое и медико-социальное направление в процессе урочной и внеурочной деятельности.

В рамках *социально-педагогического направления* учителя-предметники формируют знания по вопросам культуры здоровья профессионального самоопределения, социального опыта; социальный педагог осуществляет правовое воспитание, формирует знания о правилах поведения; учитель физкультуры формирует знания, умения, навыки по вопросам физической культуры и спорта; классный руководитель, воспитатель осуществляют профориентационную деятельность.

В рамках *психологического направления* педагог-психолог осуществляет диагностику уровня сформированности социального опыта: входную, промежуточную, итоговую; проводит работу, направленную на снятие негативных личностных тенденций, способствует развитию коммуникативных навыков, личностному росту обучающихся.

В рамках *медико-социального направления* с оздоровительной целью осуществляется работа с врачом-педиатром, медицинской сестрой, учителем физической культуры.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в рамках урочной и внеурочной деятельности и включает в себя: уроки, беседы, дискуссии, профилактическую работу, тренинги, экскурсии, деловые игры, ролевые игры, детские и школьные объединения, соревнования, спартакиады, олимпиады, спортивные праздники, Дни здоровья, формы оздоровления (питательную терапию, иммунизацию, витаминизацию).

Содержание интегрированного подхода предполагает системный подход к процессу формирования социального опыта у обучающихся интерната с различными личностными (адаптивными возможностями) и стратегиями поведения, на основе универсальных метапредметных знаний, их взаимообогащения и проникновения, позволяющих обеспечивать развитие когнитивной и деятельност-

ной сферы обучающихся, воспитанников [10; 12].

Содержание дифференцированного подхода ориентировано на стратегии поведения; исходя из этого, – более глубокое проникновение в мотивационную сферу личности обучающегося с целью активизации его внутреннего потенциала в процессе урочной и внеурочной деятельности с учетом показателей личностных особенностей (адаптивных возможностей).

Интегрированный и дифференцированный подходы в урочной и внеурочной деятельности являются необходимым условием для осуществления психолого-педагогического сопровождения, успешного освоения социального опыта в целях обеспечения профессионального самоопределения обучающихся на основе социально-адаптивного и здоровьесберегающего поведения, способствующего формированию сбалансированности между психологическими, поведенческими и морально-нормативными показателями.

Педагогический мониторинг, как особая организационная форма информационного сопровождения, заключался в комплексной оценке результативности и корректировке модели психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта обучающихся интерната.

На основании анализа критериев, показателей, индикаторов нами выявлены три уровня сформированности социального опыта обучающихся интерната с различными показателями здоровья: высокий, средний и низкий.

На этапе *констатирующего эксперимента* было установлено, что высокий уровень сформированности социального опыта обучающихся, для которого характерны сбалансированные взаимоотношения между личностными и социальными качествами, отражающими наличие высокого уровня знаний о здоровье, будущей профессии, активной (разрешающей) стратегии поведения в стрессовых ситуациях, преобладание средних значений уровня тревожности, отсутствие затруднений в выборе профессиональной деятельности, регистрируется только у 24 % респондентов.

Средний уровень сформированности социального опыта, регистрируемый у 59 % респондентов, характеризуется наличием разнонаправленных показателей социально-психологической устойчивости, физической подготовленности, адаптивного и здоровьесберегающего поведения; доминированием у обучающихся высокого и среднего уровня тревожности; преобладанием лиц, нуждающихся в социальной поддержке, не определившихся с выбором будущей профессии.

У 17 % обучающихся выявлен низкий уровень сформированности социального опыта, характеризующийся рассогласованием личностных и социальных функций; отсутствием знаний о будущей профессии и адекватной самооценки, что затрудняет процесс выбора профессии; выраженными нарушениями в сфере психологической устойчивости, коммуникативного поведения, морально-нормативных ценностей; наличием пассивной копинг-стратегии поведения в стрессовых ситуациях (рис. 2).



Рис. 2. Уровни сформированности социального опыта обучающихся интерната

Лицам с высоким уровнем сформированности социального опыта необходимо под-

держивать уровень социальной активности и физической подготовленности с помощью

реализации комплекса социально-педагогических и медико-социальных действий, направленных на повышение стрессоустойчивости и резистентности обследуемых с учетом состояния их психосоматического здоровья.

Обучающимся *со средним уровнем сформированности социального опыта* рекомендуется устранение дисбаланса между психологическими, поведенческими, коммуникативными, морально-нормативными показателями и показателями социализации, формирование устойчивой мотивации к социально-адаптивному и здоровьесберегающему поведению, уменьшение влияния факторов «риска» на основе целенаправленного и последовательного действия социально-педагогического, медико-социального и психолого-педагогического характера.

Для обучающихся с *низким уровнем сформированности социального опыта* реализация педагогической модели должна быть направлена на устранение дезадаптивных расстройств на основе психолого-педагогической коррективы поведения, психологических и морально-нормативных показателей социальной адаптации, способ-

ствующих гармонизации личностных качеств; включать коррекцию эмоциональных нарушений, развитие эмоциональной и поведенческой саморегуляции, использование информационно-обучающих форм и методов, опирающихся на использование нормативно-правовых знаний, формирование знаний о мире профессий, формирование адаптивной стратегии поведения.

Таким образом, разработанная педагогическая модель психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта обучающихся интернатов с учетом личностных особенностей (адаптивных возможностей) позволяет использовать комплекс разнообразных форм и средств сопровождения, направленных на повышение приспособительных возможностей индивида (психологической устойчивости, физической подготовленности, коммуникативного поведения, морально-нормативных показателей социальной адаптации) и обеспечивает самоопределение обучающихся с учетом возрастных, регуляторно-поведенческих особенностей организма, а также факторов, способствующих или препятствующих данному процессу.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
3. Здоровьесберегающая инфраструктура в системе образования: учеб. пособие / под ред. Э. М. Казина, Н. Э. Касаткиной. – М.: Омега-Л, 2014. – 575 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
5. Онтогенез. Адаптация. Здоровье. Образование: учебно-методический комплекс. Книга I. Здоровьесберегающие аспекты дошкольного и начального общего образования: учебно-метод. пособие / отв. ред. Э. М. Казин. – Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2011. – 500 с.
6. Казин Э. М. Адаптация и социализация развивающейся личности // Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учеб. пособие. – Кемерово, 2011. – С. 237–241.
7. Казин Э. М. Теоретико-прикладные аспекты проблемы формирования культуры безопасного и здорового образа жизни обучающихся // Здоровьесберегающее образование. – 2013. – № 6 (34). – С. 32–43.
8. Казин Э. М., Федоров А. И., Шинкаренко А. С. Особенности организации преподавания основ безопасности жизнедеятельности в условиях реализации ФГОС с учетом дифференцированного подхода // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 269–272.
9. Кейслер Г., Чэн Ч. Ч. Теория моделей. – М.: Мир, 1977. – 14 с.
10. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
11. Новик И. Б. Философские вопросы моделирования психики. – М.: Наука, 1969. – 174 с.
12. Штофф В. А. Моделирование и философия. – М.: Наука, 1966. – 304 с.
13. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию. – М.: Изд-во МГИК, 1994. – 214 с.
14. Bays C. T. The elementary school health fair: a process involving the whole school in health education // Essays of an information Scientist. – 1986. –

15. *Campbell D. T.* Guidelines for Monitoring the Scientific Competence of Preventive Intervention Research Centers // Knowledge: Creation. Diffusion.

16. *Cordova Castra A.* Stressy aparato cardiovascular // Bobetindel Centroe studios neuros. – 1997. – № 1. – P. 47–54.

Поступила в редакцию 18.03.2016

Ptahina Yuliya Alexandrovna

Senior Lecturer of the Kuzbass Regional Institute of Skills Improvement and Retraining for Educators, yuliya.kemerovo@mail.ru, Kemerovo

EDUCATIONAL MODEL OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-BOARDING SCHOOLS PUPILS WITH DIFFERENT ADAPTIVE POSSIBILITIES

Abstract. In the article the problem of the formation of social experience at senior pupils of boarding schools receives full coverage. These submissions indicate that the formation of the social experience of senior residential care tailored to the psychosomatic health should be based on a set of focused consistent action of psychology and pedagogical and medical and social nature, aimed at enhancing the adaptive capacity of the individual (psychological stability, physical readiness, communicative behavior, moral and normative indicators of socialization), and providing self-determination of students.

The article describes the main components of the pedagogical model of the formation of social experience of senior pupils of boarding schools. Obtained purpose of ascertaining and forming experience, as well as the form of training of senior pupils of boarding schools in context of the indicators of health and behavior strategies; the factors affecting and contributing to the formation of the social experience are described.

The model includes the goal, objectives, principles, stages; identified areas; a dedicated function; characterized by forms of support given health outcomes; developed monitoring of formation of social experience of students on the basis of criteria and indicators.

We have developed a pedagogical model of formation of social experience. It will improve the effectiveness of training of senior pupils of boarding schools to interact with other people in the environment of changing social reality, assuming equally the development of variants of interaction with others, understanding of what is happening, foreseeing the consequences of their actions, conscious of self, understanding of the social environment, taking into account factors which are help or hinder the process.

Keywords: psychology and pedagogical support, the formation of the social experience, social and adaptive behavior and health saving, senior pupils of boarding schools, model.

References

1. Andreeva, G. M., 2007. Social'naya psixologiya [Social psychology]. Moscow: Aspect Press Publ. 363 p. (in Russ.).
 2. Bobneva, M. I., 1978. Social'nye normy i regulyaciya povedeniya [Social norms and regulation of behavior]. Moscow : Nauka, Publ. 311 p. (in Russ.).
 3. Kazin, E. M., Kasatkina, N. E., eds., 2014. Zdorov'esberegayushhaya infrastruktura v sisteme obrazovaniya [Health saving infrastructure in the education system]. Moscow: Omega-L Publ., 575 p. (in Russ.).
 4. Zimnyaya, I. A., 2000. Pedagogicheskaya psixologiya [Educational psychology]. Moscow: Logos Publ. 384 p. (in Russ.).
 5. Kazin, E. M., ed., 2011. Ontogenez. Adaptaciya. Zdorov'e. Obrazovanie. Kniga I. Zdorov'es-

beregayushhie aspekty doskol'nogo i nachal'nogo obshhego obrazovaniya [Ontogenesis. Adaptation. Health. Education. Book I. Health saving aspects of pre-school and primary education]. Kemerovo: KRIAT and RE Publ., 500 p. (in Russ.).
 6. Kazin, E. M., 2011. Adaptaciya i socializaciya razvivayushhejsya lichnosti [Adaptation and socialization of the developing individual]. Zdorov'esberegayushhaya deyatelnost' v sisteme obrazovaniya: teoriya i praktika [Health saving activity in the education system: theory and practice]. Kemerovo, pp. 237–241 (in Russ.).
 7. Kazin, E. M., 2013. Teoretiko-prikladnye aspekty problemy formirovaniya kul'tury bezopas-nogo i zdorovogo obraza zhizni obuchayushhixsya [Theoretical and applied aspects of the problem of creating

- a culture of safe and healthy way of life of students]. *Zdorov'esberegayushhee obrazovanie* [Health saving education], 6 (34), pp. 32–43 (in Russ.).
8. Kazin, E. M., Fedorov, A. I., Shinkarenko, A. S., 2014. Osobennosti organizatsii prepodavaniya osnovnoy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v usloviyax realizatsii FGOS s uchetom differentsirovannogo podkhoda [Special features of the organization of the teaching of the bases of safety of vital activity in the conditions of realization of FGOS taking into account the individual approach]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 6, pp. 269–272 (in Russ., abstr. in Eng.).
9. Keisler, G., Chen, Ch. Ch., 1977. *Teoriya modelej* [Theory of models]. Moscow: World Publ. 14 p. (in Russ.).
10. Mudrik, A. V., 2006. *Sotsializatsiya cheloveka* [Socialization of the person]. Moscow: Akademiya Publ., 304 p. (in Russ.).
11. Novik, I. B., 1969. *Filosofskie voprosy modelirovaniya psixiki* [Philosophical questions of mental modelling]. Moscow: Science Publ. 174 p. (in Russ.).
12. Shtoff, V. A., 1966. *Modelirovanie i filosofiya* [Modeling and philosophy]. Moscow: Science Publ., 304 p. (in Russ.).
13. Orlova, E. A., 1994. *Vvedenie v sotsial'nuyu i kul'turnuyu antropologiyu* [Introduction to social and cultural anthropology]. Moscow: MSIK Publ., 214 p. (in Russ.).
14. Bays, C. T., 1986. The elementary school health fair: a process involving the whole school in health education. *Essays of an Information Scientist*, pp. 339–341.
15. Campbell, D. T., 1987. Guidelines for Monitoring the Scientific Competence of Preventive Intervention Research Centers. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, pp. 389–430.
16. Cordova Castra A., 1997. *Stressy aparata kardiovaskular*. *Bobetindel Centroe studios neuros*, 1, pp. 47–54.

Submitted 18.03.2016

Поданёва Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования, Алтайский государственный педагогический университет, podanevatv@yandex.ru, Барнаул

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения эффективности деятельности современной дошкольной образовательной организации. Данная проблема обусловлена реализацией одного из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в области образования – обеспечения качественного дошкольного образования. На основании анализа нормативно-правовых документов, для оценки качества работы образовательной организации, автором отобраны, систематизированы и применены критерии и показатели оценки эффективности деятельности дошкольной образовательной организации. Оценка деятельности дошкольной образовательной организации на основе выявленных автором критериев позволяет сопоставить внутреннюю оценку эффективности работы организации с оценкой внешней, получив тем самым наиболее объективные результаты.

Ключевые слова: оценка, эффективность деятельности дошкольной образовательной организации, качество дошкольного образования.

Проблема повышения качества дошкольного образования в современных социально-экономических условиях является чрезвычайно актуальной. Одной из приоритетных задач государственной политики Российской Федерации в условиях модернизации системы образования является обеспечение современного качественного образования, в том числе дошкольного. Однако важным является не просто повышение качества образования относительно тех критериев, которые использовались в прошлом, а обеспечение соответствия образовательных результатов меняющимся запросам современного населения, а также перспективным задачам развития современного общества.

Формирование качественно нового представления об образовании положено в основу стратегических целей современных развивающихся стран. Такие стратегические документы, как Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [8] и Стратегия «Европа 2020» [14] преследуют схожие цели – обеспечить определенный уровень образования для достижения устойчивого повышения благосостояния граждан, национальной безопасности, динамичного развития экономики, укрепления позиций стран в мировом сообществе.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [12], признавший дошкольное образование само-

стоятельным уровнем общего образования, предъявляет новые требования к системе дошкольного образования, разрушая годами устоявшиеся стереотипы. А разработанный по требованию нового закона Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [6] является стандартом качества дошкольного образования.

Перед современной дошкольной образовательной организацией поставлена задача оценки качества, оказываемых ею услуг. Проблема оценки качества связана в первую очередь с определением критериев и показателей эффективности деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность. Именно определение таких критериев оценки эффективности работы дошкольной образовательной организации, а также выработка ею индивидуального подхода к процессу оценивания своей деятельности, будут способствовать повышению качества услуг, оказываемых населению.

Качество образования, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», является комплексной характеристикой образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающейся в степени их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность [12].

В современных исследованиях под каче-

ством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям (В. А. Болотов, Г. С. Ковалева, О. Е. Лебедев).

Предпосылки изучения вопроса развития деятельности образовательных учреждений на основе оценки качества образовательных услуг созданы в исследованиях таких ученых, как В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, А. А. Орлов, М. М. Поташник, Т. И. Шамова и др. Проблема управления качеством образования подвергалась теоретическому анализу применительно к общеобразовательной, профессиональной и высшей школам (Н. И. Булынский, В. А. Кальней, В. П. Панасюк, М. М. Поташник, Н. А. Селезнёва, А. И. Субетто, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, С. Е. Шишов и др.).

Несмотря на ряд исследований, в той или иной степени посвященных вопросам качества дошкольного образования (Т. И. Алиева, К. Ю. Белая, Т. Н. Богуславская, Р. Б. Стеркина, Л. И. Фалюшина, Е. Г. Юдина и др.), проблема управления качеством образования в дошкольной образовательной организации на сегодняшний день остается одной из наименее разработанных в области современной педагогики.

Н. Г. Никокошева указывает на то, что качество можно трактовать в категориях совершенства или соответствия целевым установкам. Многомерность и субъективность понятия «качество образования» требует использования системного подхода при определении качества образования и рассмотрении психолого-педагогических, социально-экономических, организационно-управленческих и нормативно-правовых аспектов при разработке системы качества образования [3].

В последнее время специалистами в области оценки качества образования принято под качеством образования понимать интегральную характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [1–3].

Т. Н. Богуславская определяет качество дошкольного образования как характеристи-

ку системы дошкольного образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [1].

А. Г. Гогоберидзе, С. А. Езопова определяют качество дошкольного образования как обобщенную меру эффективности деятельности дошкольной образовательной организации, проявляющуюся в предоставлении гарантированного уровня образовательных услуг, который удовлетворяет ожидания и запросы потребителей и соответствует государственным нормативам [2].

Е. В. Харькова указывает на то, что согласно исследованиям, запрос потребителей к образовательному учреждению выражен пока слабо, не осознана потребность оценивать деятельность образовательного учреждения как института, оказывающего образовательные услуги в регионе, отсутствует перечень критериев оценки образовательного учреждения с точки зрения потребителей. Большинство потребителей образовательных услуг не готовы к осуществлению оценки качества, не могут определенно высказать свои целевые ожидания и четко определить важность различных аспектов образовательных услуг, влияющих на их качество. Необходима специальная подготовка потребителей к реализации ими роли субъекта оценки качества образовательных услуг [13].

Образовательные учреждения, по мнению Е. В. Харьковской, испытывают затруднения как при проектировании процедуры оценки качества образовательных услуг потребителями, так и при попытках осуществить корректирующие действия по совершенствованию этих услуг. При организации оценивания с участием потребителей возникают затруднения в выборе адекватных целям оценки методов и форм проведения оценочных процедур. Потребители не имеют соответствующих объектам оценки эталонов и не могут критериально оценить качество образовательного учреждения. Традиционная и проводимая раз в пять лет самооценка деятельности образовательного учреждения зачастую не позволяет выделить имеющиеся в образовательном учреждении проблемы и затруднения [13].

На протяжении нескольких лет расширение участия общественности в управлении

качеством дошкольного образования является одной из приоритетных задач муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 260» г. Барнаула. Управление образовательной организацией осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности.

Участие общественности в управлении дошкольной образовательной организацией строится на следующих принципах:

- принцип сочетания централизации и децентрализации – заключается в умелом использовании руководителем организации единоначалия и коллегиальности;

- принципы самоуправления и соуправления, которые обеспечивают демократизацию управления, предоставляющую работникам возможность участвовать в процессе выработки и принятия решений, влиять на положение дел в образовательной организации.

Современные подходы к управлению дошкольной образовательной организацией требуют исполнения принципа государственно-общественного характера управления на основе создания гармоничной единой системы управления, в которой единоначалие осуществляет руководитель, а самоуправление реализуется в двух формах: представительной и непосредственной демократии.

Формами представительной демократии в дошкольной образовательной организации являются управляющий и попечительский советы. Формы непосредственной демократии представлены общим собранием трудового коллектива и педагогическим советом.

В дошкольной образовательной организации действуют различные структуры государственно-общественного управления, но все они выполняют главную задачу – обеспечивают открытость образовательной системы, постоянную внешнюю оценку, своевременное разрешение проблем организации.

Оценка качества услуг, предоставляемых муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад № 260», осуществляется в целях повышения качества и доступности услуг организации для населения, а также улучшения информированности потребителей, создания условий для объективной оценки качества деятельности дошкольной организации.

Оценка качества работы образовательной организации проводится как по итогам каждого полугодия, так и по итогам учебного года. Проведение оценки качества работы дошкольной образовательной организации предусматривает следующие этапы:

1) организационный:

- утверждение порядка проведения независимой оценки качества работы образовательной организации;

- выделение показателей качества, определение критериев оценки (на основе чего будет оцениваться данный показатель), формирование шкалы уровней достижения критерия качества, разработка инструментария;

2) основной (организация сбора, обработки, анализа, интерпретации полученных данных):

- осуществление мониторинга качества оказания услуг общественными советами образовательной организации (управляющий совет, попечительский совет и др.);

- изучение показателей работы организации независимыми экспертами;

- проведение анкетирования, оценки качества дошкольного образования в целях изучения мнения потребителей о качестве оказания услуг в образовательной организации;

3) подведение итогов:

- представление и распространение обобщенной информации для разных категорий пользователей;

- размещение информации о качестве работы дошкольной образовательной организации на официальном сайте организации в сети «Интернет»;

- организация широкого общественного и профессионального обсуждения;

- подготовка рекомендаций по совершенствованию работы образовательной организации и принятие управленческих решений.

На основании анализа нормативно-правовых документов [4–11], для оценки качества работы образовательной организации, нами были отобраны, систематизированы и применены критерии и показатели оценки эффективности деятельности дошкольной образовательной организации.

Кадровое обеспечение образовательной организации:

- укомплектованность организации педагогическими кадрами;

- доля педагогических кадров с высшим

профессиональным образованием от общего числа педагогов;

- доля педагогических работников, получивших в установленном порядке высшую квалификационную категорию;

- доля педагогических работников, получивших в установленном порядке первую квалификационную категорию;

- доля педагогических работников, уровень квалификации которых соответствует предъявляемым квалификационным требованиям по занимаемой должности;

- доля педагогических работников, прошедших курсовую подготовку не менее одного раза в три года;

- доля педагогических работников, прошедших повышение квалификации по подготовке к введению Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (в объеме не менее 108 часов);

- доля узких специалистов в отношении к общему количеству педагогических работников;

- доля педагогических работников, имеющих авторские статьи в методических изданиях и средствах массовой информации;

- доля педагогических работников, педагогический опыт которых был обобщен и распространен на муниципальном, региональном, всероссийском или международном уровнях;

- доля педагогических работников, участвующих в профессиональных конкурсах различных уровней;

- доля педагогических работников, имеющих государственные и ведомственные награды;

- доля педагогических работников, имеющих ученую степень;

- доля молодых педагогов в возрасте до 35 лет;

- наличие плана кадрового обеспечения образовательного процесса дошкольной образовательной организации.

Качество образовательных условий:

- соответствие локальных актов образовательной организации требованиям законодательства (в том числе в части соблюдения прав участников образовательного процесса) виду дошкольной образовательной организации, направленности заявленной образовательной программы;

- уровень качества образовательных программ и их методического обеспечения;

- степень обогащения предметно-пространственной развивающей образовательной среды;

- методическое обеспечение воспитательно-образовательного процесса;

- материально-техническое обеспечение образовательной организации.

Продуктивность реализации приоритетных направлений развития образования:

- степень готовности образовательного учреждения к реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (наличие банка нормативно-правовых документов, проведение внутренней и внешней экспертизы основной образовательной программы дошкольного образования);

- образовательная организация имеет статус инновационной (экспериментальной) площадки (региональной, федеральной);

- количество разработанных и опубликованных педагогами организации (в том числе на интернет-сайтах) статей, методических пособий (рекомендаций), учебно-методических комплектов, учебных программ, публикаций различного уровня;

- наличие опубликованных руководителем организации (в том числе на интернет-сайтах) методических разработок, авторских публикаций;

- наличие вариативных форм организации дошкольного образования.

Создание здоровьесберегающих условий в дошкольной образовательной организации:

- число пропусков дней по болезни одним ребенком в год;

- количество случаев травматизма детей во время образовательной деятельности;

- наличие и реализация программ по здоровьесбережению;

- уровень оснащения физкультурного зала и спортивной площадки;

- наличие информационных стендов по вопросам здоровьесбережения;

- размещение информации по здоровьесбережению на официальном сайте организации в сети «Интернет»;

- качество питания в дошкольной образовательной организации;

- наличие в образовательной организации дополнительных услуг, направленных

на сохранение и укрепление здоровья воспитанников (занятия ЛФК, соляная пещера, массаж, кислородный коктейль и пр.);

– наличие в образовательной организации психологической службы, уровень ее оснащения;

– наличие в образовательной организации специально выделенных помещений оснащенных современным оборудованием – комнаты психомоторной коррекции, сенсорной комнаты, комнаты психологической разгрузки и релаксации и др.;

– сохранение контингента воспитанников.

Условия для получения дошкольного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами:

– удельный вес численности детей с ограниченными возможностями здоровья от общей численности воспитанников образовательной организации;

– удельный вес численности детей-инвалидов от общей численности воспитанников;

– наличие индивидуальных образовательных программ для детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Информационное обеспечение дошкольной образовательной организации:

– наличие содержательных информационных стендов;

– работа официального сайта образовательной организации (полнота и актуальность заполнения страниц официального сайта организации, периодичность обновления информации на официальном сайте).

Система государственно-общественного управления дошкольной образовательной организацией и отношение к организации со стороны участников образовательного процесса и общественности:

– наличие действующих государственно-общественных органов управления образовательной организацией (управляющий совет, попечительский совет, наблюдательный совет и др.);

– отсутствие обоснованных обращений граждан в вышестоящие органы управления образованием по вопросам качества предоставляемых образовательных услуг, конфликтных ситуаций в образовательной организации;

– наличие практики выявления общественного мнения по наиболее важным вопросам жизнедеятельности организации

(опросы, анкетирование, дни открытых дверей и др.);

– наличие на официальном сайте дошкольной образовательной организации в сети «Интернет» публичного отчета о деятельности организации по итогам учебного года, страницы для родителей, форума и пр.;

– наличие публикаций о деятельности образовательной организации в средствах массовой информации.

Обеспечение условий комплексной безопасности и охраны труда участников образовательного процесса:

– количество случаев травматизма работников образовательной организации на рабочем месте;

– своевременное проведение специальной оценки условий труда в образовательной организации;

– обучение ответственных лиц по охране труда и пожарной безопасности;

– своевременность исполнения предписаний надзорных органов;

– доля работников организации от общей численности работников ДОО, прошедших процедуру вакцинации.

Обеспечение благоустройства территории образовательной организации:

– наличие и качество исполнения плана по благоустройству территории;

– оценка состояния территории образовательной организации;

– участие дошкольной образовательной организации в смотре-конкурсах по благоустройству территорий образовательных организаций района (города).

Обеспечение энергосбережения:

– наличие и качество исполнения программы по энергосбережению;

– соответствие плановых и фактических показателей по энергосбережению.

Развитие взаимодействия дошкольной образовательной организации с социальными партнерами:

– сотрудничество образовательной организации с государственными структурами и органами местного самоуправления, образовательными организациями, учреждениями здравоохранения, учреждениями науки и культуры и пр.;

– взаимодействие с семьями воспитанников образовательной организации и детей, не посещающих дошкольные образователь-

ные организации.

Одним из системных приоритетов государственной политики в области образования является модернизация сферы образования в направлении большей открытости, больших возможностей для инициативы и активности самих получателей образовательных услуг, включая воспитанников, их семьи, работодателей и местные сообщества через вовлечение их как в управление образовательным процессом, так и непосредственно в образовательную деятельность.

Для проведения оценки качества услуг,

предоставляемых дошкольной образовательной организацией, все более активно привлекаются родители. На основании выделенных критериев и показателей оценки эффективности деятельности дошкольной образовательной организации, нами разработан опросный лист для родителей (табл.). Ежегодно увеличивается доля родителей, принимающих участие в оценке качества дошкольного образования, а также число родителей, принимающих участие в выработке управленческих решений по улучшению качества дошкольного образования.

Таблица

Оценка качества услуг, предоставляемых дошкольной образовательной организацией

№ п/п	Критерии и показатели	Оценка 1–5 баллов
1	2	3
1	Качество предоставляемой ДОО услуги	
1.1	Удовлетворенность качеством питания в ДОО	
1.2	Удовлетворенность работой ДОО по здоровьесбережению детей	
1.3	Удовлетворенность работой ДОО по подготовке детей к школе	
1.4	Удовлетворенность работой ДОО по психологическому сопровождению образовательного процесса	
1.5	Удовлетворенность работой ДОО по медицинскому сопровождению образовательного процесса	
1.6	Удовлетворенность работой ДОО в части норм и правил взаимоотношений со сверстниками и взрослыми	
1.7	Удовлетворенность работой ДОО по формированию коммуникативных навыков у детей (практическое овладение ребенком нормами речи и способами свободного общения с взрослыми и детьми)	
1.8	Удовлетворенность работой ДОО по приобщению ребенка к словесному искусству, развитию художественного восприятия и эстетического вкуса	
1.9	Удовлетворенность работой ДОО по формированию у ребенка гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, принадлежности к мировому сообществу	
1.10	Удовлетворенность работой ДОО по формированию у ребенка положительного отношения к собственному труду и труду других людей	
1.11	Удовлетворенность работой ДОО по интеллектуальному развитию и расширению кругозора ребенка	
1.12	Удовлетворенность работой ДОО по формированию у детей навыков творчества и проектной деятельности	
2	Качество условий в ДОО	
2.1	Функциональность и эстетичность территории ДОО, наличие спортивного и игрового оборудования на прогулочных площадках	
2.2	Удовлетворенность внешним видом ДОО, что способствует воспитанию у детей ответственности, аккуратности, дисциплинированности, формированию эстетических ценностей	
2.3	Соответствие материально-технической базы и организации работы ДОО требованиям безопасности	

1	2	3
2.4	Наличие дополнительных образовательных услуг в ДОО	
2.5	Знание обязанностей, которые в соответствии с законодательством возлагаются на родителей детей дошкольного возраста	
2.6	Обеспечение присмотра и ухода за ребенком	
2.7	Компетентность педагогов в вопросах обучения и воспитания детей дошкольного возраста	
2.8	Доброжелательность педагогического коллектива ДОО	
2.9	Вежливость общения работников ДОО, в том числе по телефону	
2.10	Положительный психологически комфортный микроклимат группы, которую посещает ребенок	
2.11	Динамика положительных изменений в ДОО, которые привели или приведут в ближайшее время к улучшению качества дошкольного образования, обеспечиваемого ДОО	
2.12	Возможность родителей реально влиять на положение дел и существенные аспекты работы ДОО, возможность участия и контроля за функционированием ДОО	
3	Качество результатов	
3.1	Степень информированности родителей о состоянии дел (успехах, проблемах, планах и т. п.) в ДОО	
3.2	Использование родителями в качестве источника информации о работе ДОО его официального сайта в сети «Интернет»	
3.3	Знание родителями прав детей дошкольного возраста	
3.4	Участие родителей в мероприятиях и делах ДОО	

Основными условиями эффективности данной работы являются:

- соблюдение принципа системности привлечения родителей к оценке качества дошкольного образования;
- добровольность участия в оценочных процедурах участников образовательного процесса (педагогов, родителей);
- делегирование полномочий и ответственности за проведение оценочных процедур, их открытость;
- доступность инструментария и оценочных процедур для представителей родительской общественности;
- партнерство в оценивании и принятии

решений по улучшению качества дошкольного образования;

- анонимность проводимого анкетирования.

Таким образом, дошкольная образовательная организация имеет возможность сопоставить внутреннюю оценку эффективности работы организации с оценкой внешней, получив тем самым наиболее объективные результаты. Поиск путей решения выявленных в процессе изучения деятельности образовательной организации проблем позволил наметить новые перспективные направления развития организации.

Библиографический список

1. Богуславская Т. Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования // Проблемы современного образования. – 2012. – № 4. – С. 52–63.
2. Гогоберидзе А. Г., Езопова С. А. Основы разработки системы мониторинга качества дошкольного образования // Человек и образование. – 2012. – № 4 (33). – С. 81–85.
3. Никокошева Н. Г. Некоторые подходы к определению понятия «качество образования» // Педагогическое образование. – 2008. – № 2. – С. 27–34.
4. О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Российской Федерации от 30 марта 2013 года № 286. – URL: <http://>

www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70250066/ (дата обращения: 26.05.16).

5. О федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Российской Федерации от 23.05.2015 № 497. – URL: <http://base.garant.ru/71044750/> (дата обращения: 26.05.16).

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: <http://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 26.05.16).

7. Об утверждении показателей мониторинга системы образования [Электронный ресурс]: Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 15.01.2014г № 14. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70511024/> (дата обращения: 26.05.16).

8. Об утверждении концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008г. №1662-р. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=law;n=90601;req=doc> (дата обращения: 26.05.16).

9. О плане мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги,

на 2013–2015 гг. [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 марта 2013 года №487-р. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70250118/> (дата обращения: 26.05.16).

10. Об утверждении стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 26.05.16).

12. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599. – URL: <http://base.garant.ru/70170946/> (дата обращения: 26.05.16).

13. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 26.05.16).

14. Харьковская Е. В. Оценка качества образовательных услуг как основа развития учреждений среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 202 с.

15. August 2010. Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.euintheus.org/resources-learning/eu-fact-sheets/august-2010-europe-2020-a-european-strategy-for-smart-sustainable-and-inclusive-growth> (дата обращения: 20.06.2016).

Поступила в редакцию 26.06.2016

Podanyova Tatiana Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Early Childhood Education and Secondary education, Altai State Teacher Training University, podanevatv@yandex.ru, Barnaul

THE EVALUATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS EFFICIENCY

Abstract. This article focuses on the problem of studying the efficiency of modern preschool educational institutions. This problem is caused by the realization of one of the priority directions of the Russian state policy in the field of education, which is to provide a high standard preschool education. Based on the analysis of legal documents, criteria and indicators for assessing the effectiveness of preschool educational institution have been selected and systematically applied to assess the quality of the educational institution. The evaluation of a preschool educational institution on the basis of the criteria identified by the author allows to compare the effectiveness self-evaluation of the organization with the external rating, thereby obtaining the most objective results.

Keywords: evaluation, efficiency of preschool educational institution, quality of preschool education.

References

1. Boguslavskaja, T. N., 2012. Formirovanie podxodov k ocenke kachestva doshkol'nogo obrazovaniya [Formation of approaches to assessing the quality of preschool education]. Problemy sovremenogo obrazovaniya [Problems of modern education], 4, pp. 52–63 (in Russ.).
2. Gogoberidze, A. G., Ezopova, S. A., 2012. Osnovy razrabotki sistemy monitoringa kachestva doshkol'nogo obrazovaniya [Fundamentals of design of monitoring system of quality of preschool education]. Chelovek i obrazovanie [Man and Education], 4 (33), pp. 81–85 (in Russ.).
3. Nikokosheva, N. G., 2008. Nekotorye podxody k opredeleniyu ponyatiya “kachestvo obrazovaniya” [Some approaches to the definition of “quality of education”]. Pedagogicheskoe obrazovanie [Pedagogical education], 2, pp. 27–34 (in Russ.).
4. O formirovanii nezavisimoy sistemy ocenki kachestva raboty organizacij, okazyvayushhix social'nye usluzhi [On the formation of an independent quality assessment of organizations providing social services] [online]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70250066/> (Accessed 26 May 2016) (in Russ.).
5. O federal'noj celevoj programme razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody [About the federal target program of education development for 2016–2020] [online]. Available at: <http://base.garant.ru/71044750/> (Accessed 26 May 2016) (in Russ.).
6. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta do-shkol'nogo obrazovaniya [On the approval of the federal state educational standards of preschool education] [online]. Available at: <http://base.garant.ru/70512244/> (Accessed 26 May 2016) (in Russ.).
7. Ob utverzhdenii pokazatelej monitoringa sistemy obrazovaniya [On the approval of the monitoring indicators in education] [online]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70511024/> (Accessed 26 May 2016) (in Russ.).
8. Ob utverzhdenii koncepcii dolgosrochnogo social'no-e'konomicheskogo razvitiya Ros-sijskoj Federacii na period do 2020 goda [On the approval of the concept of long-term social and economic development of the Russian Federation for the period till 2020] [online]. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=law;n=90601;req=doc> (Accessed 26 May 2016) (in Russ.).
9. O plane meropriyatij po formirovaniyu nezavisimoy sistemy ocenki kachestva rabo-ty organizacij, okazyvayushhix social'nye usluzhi, na 2013–2015 gg. [Action plan to establish an independent system of evaluating organizations providing social services for 2013–2015] [online]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70250118/> (Accessed 26 May 2016) (in Russ.).
10. Ob utverzhdenii strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [On the approval of the Education Development Strategy of the Russian Federation for the period till 2025] [online]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (Accessed 26 May 2016) (in Russ.).
11. O merax po realizacii gosudarstvennoj politiki v oblasti obrazovaniya i nauki [On measures on realization of state policy in the field of education and science] [online]. Available at: <http://base.garant.ru/70170946/> (Accessed 26 May 2016) (in Russ.).
12. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii [On Education in the Russian Federation] [online]. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/> (Accessed 26 May 2016) (in Russ.).
13. Kharkova, E. V., 2011. Ocenka kachestva obrazovatel'nyx uslug kak osnova razvitiya uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya [Evaluation of the quality of educational services as the basis of secondary vocational education establishments]. Cand. Sci (Pedag). Moscow, 202 p. (in Russ.).
14. August 2010. Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth [online]. Available at: <http://www.euintheus.org/resources-learning/eu-fact-sheets/august-2010-europe-2020-a-european-strategy-for-smart-sustainable-and-inclusive-growth> (Accessed 20 June 2016).

Submitted 26.06.2016

УДК 351/354+004.8

Белова Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, belovaen@list.ru, Красноярск

РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАБОТНИКОВ СЕТЕВОЙ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Для успешного достижения цели становления сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования, заключающейся в повышении результативности деятельности организации дополнительного профессионального образования, становится очевидной необходимость непрерывного повышения уровня ключевой управленческой компетентности ее работников в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства. Использованный комплекс теоретических и эмпирических методов исследования позволил нам разработать, обосновать и апробировать модель индивидуально-практико-ориентированного развития управленческой компетентности работников сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования посредством реализации интенсивных образовательных технологий и создания синергетического эффекта в условиях мотивационно-ценностного сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства.

Ключевые слова: сетевая самообучающаяся организация дополнительного профессионального образования, ключевая управленческая компетентность работников, сетевое профессионально-развивающее образовательное пространство, синергетический эффект.

В условиях становления сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования (ССО ДПО), понимаемой нами как интеграционное образование взаимодействующих субъектов тройной сети, создающих условия для непрерывного развития ключевой управленческой компетентности ее работников и повышения эффективности организации [1; 7], актуализируется необходимость разработки модели развития ключевой управленческой компетентности ее работников, к которым мы относим: научно-педагогических работников и работников, занимающих должности административно-управленческого и учебно-вспомогательного персонала.

Степень успеха становления ССО ДПО зависит от уровня развития управленческой компетентности работников данной организации; их знаний, умений, навыков в сфере управления своей деятельностью и собственным поведением; их инициативности и умений добиваться поставленных целей; готовности и способности к изменениям, рефлексии; умений непрерывного самообразования и обучения; умений разрабатывать и реализовывать эффективные

управленческие решения в области профессиональной деятельности, за которую они несут ответственность. Работникам уже недостаточно быть успешными преподавателями, методистами или специалистами в области узко-предметной профессиональной деятельности, они, прежде всего, должны уметь управлять тем процессом, за результативность которого несут персональную ответственность.

В настоящее время существует большое количество работ, посвященных исследованию компетентности как научной категории профессионального образования, среди них работы В. А. Адольфа, В. П. Багова, В. А. Болотова, А. Л. Гапоненко, А. А. Деркача, А. И. Жилиной, И. А. Зимней, В. В. Игнатовой, Н. Ф. Ильиной, А. К. Марковой, Т. М. Орловой, Дж. Равена, В. А. Слостенина, А. И. Таюрского, А. В. Хуторского, Г. И. Чижаковой, Т. И. Шамовой и др. Анализ научных исследований в области моделирования компетентности работников показывает, что в понятие «управленческая компетентность» авторы включают: наличие необходимых знаний, управленческих умений

(А. К. Маркова, В. Г. Онишкин, Л. И. Панарин, В. А. Слостенин, Т. И. Шамова, В. П. Шепель и др.); характеристику личности (С. Г. Вершловский, В. И. Зверева, Ю. Н. Кулюткин и др.); владение различными компетенциями (И. А. Зимняя, Л. Н. Павлова, Дж. Равен, А. В. Хуторской, И. Д. Чечель и др.). Однако следует отметить, что в его рассмотрении нет единой точки зрения, что может объясняться сложностью управленческой деятельности, отсутствием персонафицированных эталонов профессионализма в управленческой деятельности, различными подходами к условиям результативности профессиональной деятельности.

В основу нашего понимания управленческой компетентности работников ССО ДПО взято ранее сформулированное нами понятие управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений. Мы рассматриваем понятие «*управленческая компетентность работника ССО ДПО*» как интегративное качество личности, проявляющееся в способности и готовности своевременно выявлять, целостно и глубоко анализировать, точно формулировать профессиональные проблемы, находить и эффективно реализовывать из большого числа альтернативных подходов к их решению наиболее целесообразный и эффективный относительно конкретной ситуации профессиональной деятельности [1].

Управленческая компетентность работника ССО ДПО представляет собой субкомпетентность, гармонично интегрирующую такие компетентности, как самообразовательную, включающую гностически-интеграционную, синергетическую, аксиологическую, креативно-инновационную, логико-аналитическую компетенции; профессиональную, содержащую организационно-функциональную, проектировочно-стратегическую, научно-методическую, информационно-технологическую, экономико-правовую компетенции; и социально-личностную, включающую коммуникативно-сетевую, эмоциональную, ценностно-смысловую, лидерскую, здоровьесберегающую компетенции.

На основе проведенного анализа мы будем рассматривать самообразовательную компетентность работника ССО ДПО как комплексную характеристику специалиста,

отражающую его готовность и способность осуществлять эффективную самообразовательную деятельность в условиях непрерывно изменяющихся современных производственных и образовательных процессов (по И. Ф. Медведеву [5]); профессиональную компетентность работника ССО ДПО как совокупность профессиональных знаний и умений, а также способов профессиональной деятельности (по Э. Ф. Зеер [2]), способствующих решению профессиональных проблем и типичных задач, возникающих в различных реальных ситуациях профессиональной деятельности (по В. А. Козыреву, Н. Ф. Радионовой и др. [4]); социально-личностную компетентность работника ССО ДПО, связанную с психофизиологическими особенностями его личности как субъекта деятельности (по И. А. Зимней [3]) и их проявлениями во взаимодействии с другими субъектами сетевой самообучающейся организации.

Ключевой компетентностью работников ССО ДПО является их управленческая компетентность как субкомпетентность, включающая когнитивно-синергетический, организационно-деятельностный, мотивационно-ценностный и оценочно-рефлексивный компоненты, развивающиеся по четырем уровням: дезадаптивный, адаптивный, продуктивный и креативный.

Концептуальными основаниями развития компонентов управленческой компетентности работников ССО ДПО в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства в процессе их формального непрерывного образования (профессиональной переподготовки и повышения квалификации), информального (самообразовательной деятельности) и неформального непрерывного образования (корпоративного непрерывного образования) являются трансдисциплинарный, синергетический, субъектно-деятельностный, системный, компетентностный, аксиологический, интегративно-сетевой и культурологический методологические подходы; закономерности и принципы развития управленческой компетентности.

При осуществлении данных подходов в создании и развитии сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства, построенного на принципах его ценностно-смысловой ориентации, субъ-

ектности, проблемности, непрерывности, открытости, практико-ориентированности, индивидуальной и коллективной рефлексии, продуктивности, обучающийся работник организации становится субъектом образовательной и самообразовательной деятельности. В результате такой образовательной ситуации каждый обучающийся определяет индивидуальную образовательную траекторию в соответствии с содержанием личных профессионально-образовательных потребностей.

Важным для развития управленческой компетентности, на наш взгляд, является обучение в процессе формального, неформального и информального непрерывного образования, в основе которого заложена проблематизация управления работником собственной профессиональной деятельностью, целью которой является разработка проекта решения какой-либо профессиональной проблемы в контексте личностного развития и развития организации в целом. Реализация коллективной проблеморазрешающей деятельности предполагает сотрудничество всех субъектов образовательного процесса по выявлению и формулированию актуальных профессиональных проблем, разработке конкретных действий, направленных на их разрешение.

Анализ структуры, содержания и специфики процесса развития управленческой компетентности работников ССО ДПО посредством создания сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства дает возможность утверждать, что совершенствование этого процесса связано со следующими действиями:

– определением критериальных характеристик уровневого развития управленческой компетентности работников организации в соответствии с современными требованиями;

– реализацией наиболее эффективных подходов к построению содержания и организации образовательного процесса согласно следующему составяющему:

- выявление и удовлетворение профессионально-образовательных потребностей работников на основе результатов самоанализа уровня развития собственной управленческой компетентности и обеспечения им возможности инициировать предложения по содержанию их индивидуальной образовательной траектории;

- адекватность самооценки работника управления собственной профессионально-самообразовательной деятельностью;

- способность и готовность работника к непрерывному повышению уровня своей управленческой компетентности, базирующиеся на мотивации и ценностно-смысловой ориентации;

- построение содержания образования на основе актуальной профессионально-ориентированной проблематики конкретного работника и/или профессиональной группы;

- обеспечение эффективного взаимодействия работников в профессионально значимом сообществе при организации образовательного процесса;

- использование в образовательном процессе продуктивных и интенсивных образовательных технологий, которые обеспечивают максимальное приближение образовательной ситуации к реальной профессиональной деятельности (как по форме, так и по содержанию), и актуализацию результатов обучения в профессиональной деятельности;

- владение методами самообразования и самосовершенствования;

- созданием системы корпоративного непрерывного образования работников, включающей создание условий для продолжения обучения, консалтинга работников на протяжении всей их профессиональной деятельности;

- построением системы работы по подбору и систематическому повышению квалификации всех работников, обеспечивающих образовательный процесс в организации.

Нами разработана модель индивидуально-практико-ориентированного процесса развития управленческой компетентности работников ССО ДПО в условиях мотивационно-ценностного сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства (рис.).

Образовательный процесс строится на ценностно-смысловой, субъектно-деятельностной основе, предполагающей проживание работником различных профессиональных проблемных ситуаций посредством проблеморазрешающей деятельности, как в процессе непрерывного образования, так и в процессе управления собственной профессиональной деятельностью.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

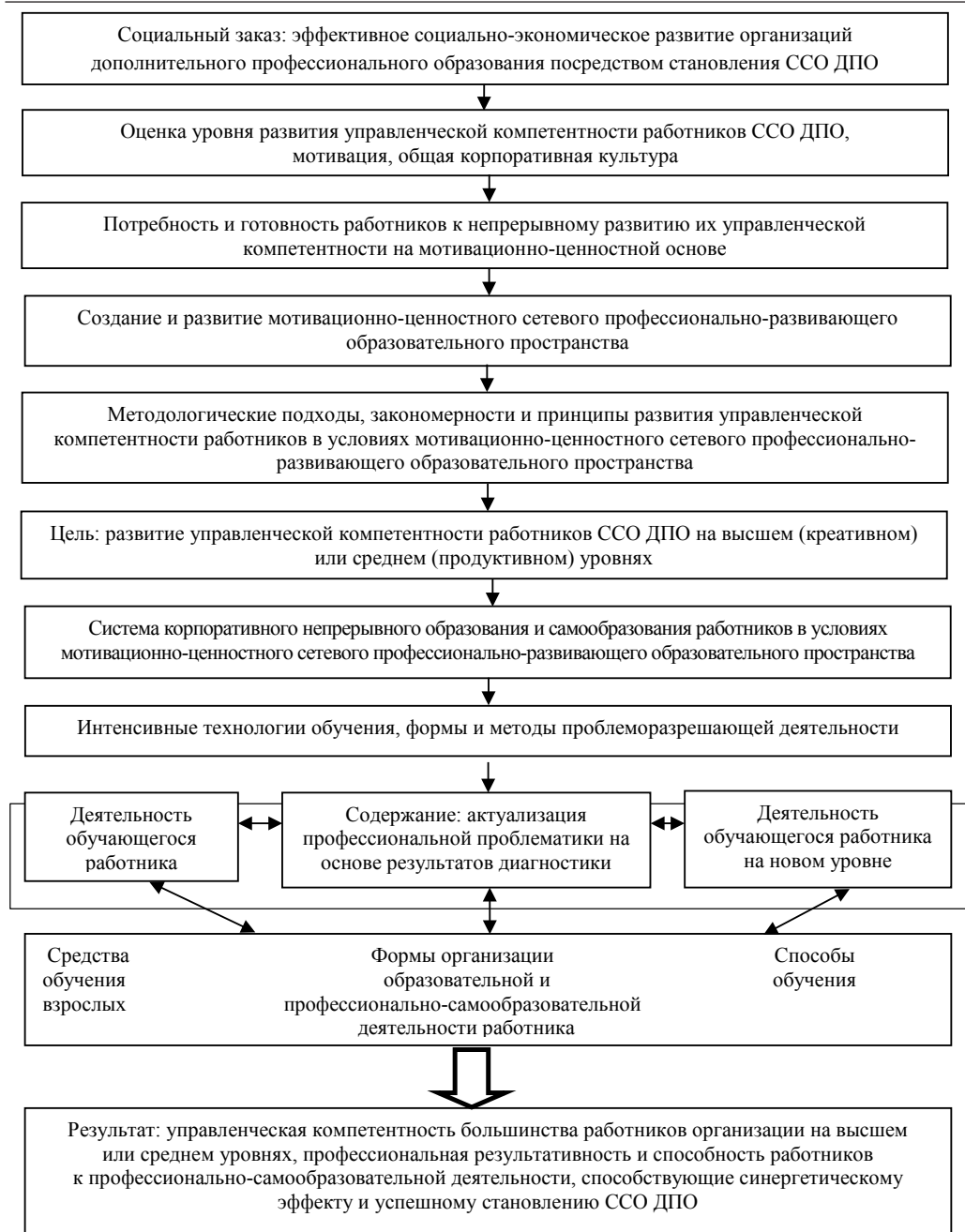


Рис. Модель развития управленческой компетентности работников ССО ДПО

Разделяя точку зрения Г. П. Щедровицкого и С. И. Котельникова о внедрении технологии коллективной мыследеятельности посредством организационно-деятельностной игры в образовательный процесс [8], Л. В. Пилипец [6], К. F. Hashim, F. Tan [9], R. V. H. Rollock, C. W. Wick [10] и др. о развитии личности работника в процессе преодоления препятствий и разрешения их

проблем в профессиональной деятельности, считаем целесообразным применение технологий проблеморазрешающей деятельности и коллективной мыследеятельности для развития управленческой компетентности работников.

При выявлении эффективных технологий обучения работников ССО ДПО мы выделяем четыре вида интенсивных образователь-

ных технологий:

– технологии, характеризующиеся формой организации образовательного процесса (технология сетевого корпоративного обучения, проектного обучения, дистанционного обучения, модульного обучения);

– технологии, характеризующиеся способом представления учебно-методической информации (мультимедийные технологии обучения, технология архивирования учебной информации, технология междисциплинарной интеграции);

– технологии активного группового и коллективного обучения (игровые, дискуссионные технологии обучения, технологии коллективной проблеморазрешающей мыследеятельности);

– технологии активного индивидуально-консультирования и сопровождения, технологии индивидуальной проблеморазрешающей мыследеятельности, кейс-технологии обучения).

Выбор той или иной технологии обучения определяется конкретными образовательными потребностями обучающихся, целями и задачами образовательного процесса, трудоемкостью освоения дисциплины и модуля программы; планируемой формой учебных занятий (лекционных, семинарских, практических занятий, управляемых преподавателем или самоуправляемой самостоятельной работой слушателя), индивидуальными предпочтениями и степенью готовности к ее использованию ведущего преподавателя и самого субъекта обучения – работника ССО ДПО.

Наиболее эффективными педагогически-технологиями развития управленческой компетентности работников считаем компетентностно-модульную и проблеморазрешающую технологии их индивидуального и группового обучения в процессе освоения программ повышения квалификации, разрабатываемых на блочно-модульной основе, что позволяет им самостоятельно конструировать индивидуальные образовательные маршруты.

Важным для нас является создание условий для развития управленческой компетентности работников в условиях их самостоятельной работы и самообразования. Система управления самостоятельной работой слушателей включает подсистему

педагогического управления и подсистему индивидуальной самоуправляемой самостоятельной работы слушателей, направленных на развитие их управленческой компетентности. Такая универсальная дуальная модель управления самостоятельной работой слушателей гармонично интегрирует в себе доминирующее индивидуальное субъектное самоуправление самообразованием при одновременном минимальном консультационно-контрольном педагогическом управлении самостоятельной работой слушателя со стороны ведущего преподавателя.

Развитие управленческой компетентности работников требует удовлетворения их новых актуальных образовательных потребностей, что предполагает модернизацию научно-методического обеспечения деятельности сетевой самообучающейся организации, создание мотивационно-ценностного сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства. Особое внимание мы обращаем на формирование умений принятия управленческих решений, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности и являющихся показателем управленческой компетентности работника. В целом подходы к формированию и развитию управленческой компетентности работников сетевой самообучающейся организации сориентированы на высокий уровень развития управленческого мышления, конструктивного стиля общения в рамках сетевых взаимодействий; становления собственной позиции по выявлению и решению профессиональных проблем в реальной деятельности.

Таким образом, на основе анализа научной литературы и практики дополнительного профессионального образования нами выявлено, что развитие управленческой компетентности работников в условиях становления ССО ДПО осуществляется на основе создания мотивационно-ценностного сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства, посредством формирования не только общей корпоративной культуры; но и системы корпоративного формального, неформального и информального непрерывного образования работников этой организации, включающего разработку и реализацию индивидуальных, групповых дополнительных профессиональных про-

грамм; определение и внедрение интенсивных технологий обучения, форм и методов проблеморазрешающей мыследеятельности; включение работников в эту деятельность.

Библиографический список

1. Белова Е. Н. Управленческая компетентность работников сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы X Международной научной конференции, посвященной памяти М. И. Шиловой. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В. П. Астафьева, 2016. – С. 156–165.
2. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-методич. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. профессионально-педагогического университета, 1999. – 245 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758> (дата обращения: 05.08.2016).
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004 – 392 с.
5. Медведев И. Ф. Концепция самообразования: основные понятия и структура // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 3. – С. 42–46.
6. Пилитец Л. В., Клименко Е. В., Буслова Н. С. Проблемное обучение: от Сократа до формирования компетенций // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5. – С. 860–864.
7. Таюрский А. И., Белова Е. Н. Модель инфраструктуры менеджмента сетевой самообучающейся организации // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 3 (156). – С. 196–201.
8. Щедровицкий Г. П., Котельников С. И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов. – М.: МПГУ, 1983. – С. 153–178.
9. Hashim K. F., Tan F. B., Rashid A. Adult learners' intention to adopt mobile learning: A motivational perspective // British Journal of Educational Technology. – 2015. – Т. 46, №. 2. – С. 381–390.
10. Pollock R. V. H., Wick C. W., Jefferson A. The six disciplines of breakthrough learning: How to turn training and development into business results. – John Wiley & Sons, 2015. – 336 p.

Поступила в редакцию 25.07.2016

Belova Elena Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy and Management of Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University in the named after V. P. Astafiev, belovaen@list.ru, Krasnoyarsk

DEVELOPMENT OF KEY MANAGEMENT STAFF COMPETENCE OF NETWORK SELF-LEARNING ORGANIZATION

Abstract. In order to achieve the goal of becoming of the network self-learning organization of additional professional education, is to enhance the effectiveness of the institutions of additional professional education, it is evident that continuous improvement of the level of key management competences of its employees in a network of professionally-developing educational space. Used set of theoretical and empirical research methods has allowed us to develop, prove and test the model of individual practice-oriented development of management competence of employees of network learning organization of additional professional education through the implementation of intensive educational technologies and create synergies in the motivational-value network of professionally-developing educational space.

Keywords: network self-learning organization of additional professional education, key management competence of employees, a network of professionally-developing educational space, synergistic effect.

References

1. Belova, E. N., 2016. Upravlencheskaya kompetentnost' rabotnikov setevoy samoobuchayushhejsya organizacii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Management competence of employ-

- ees of network learning organization of additional vocational training]. *Obrazovanie i socializaciya lichnosti v sovremennom obshchestve* [Education and socialization of personality in modern society]. Krasnoyarsk: KSPU named after V. P. Astafyev Publ., pp. 156–165 (in Russ.).
2. Zeer, E. F., Shahmatova, O. N., 1999. Lichnostno-orientirovannye tekhnologii professional'nogo razvitiya specialista [Person-oriented professional development specialist technology: scientific-methodical. manual]. Ekaterinburg: USPPU Publ., 245 p. (in Russ.).
3. Zimnyaya, I. A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – the result of a new paradigm of education] [online]. Available at: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758> (Assecced 05 August 2016) (in Russ.).
4. Kozyrev, V. A., Radionova, N. F., eds., 2004. Kompetentnostnyj podxod v pedagogicheskom obrazovaniiektivnaya monografiya [Competence approach in teacher education]. Saint Petersburg: Herzen University Publ., 392 p. (in Russ.).
5. Medvedev, I. F., 2013. Konceptiya samoobrazovaniya: osnovnye ponyatiya i struktura [The concept of self-education: basic concepts and structure]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovation projects and programs in education], 3, pp. 42–46 (in Russ.).
6. Pilipec, L. V., Klimenko, E. V., Buslova, N. S., 2014. Problemnoe obuchenie: ot Sokrata do formirovaniya kompetencij [Problem learning: from Socrates to form competencies]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Basic Research], 5, pp. 860–864 (in Russ.).
7. Tayurskij, A. I., Belova, E. N., 2015. Model' infrastruktury menedzhmenta setevoy samoobuchayushhejsya organizacii [Infrastructure management models of network learning organization]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [TSPU Bulletin], 3 (156), pp. 196–201 (in Russ.).
8. Shchedrovickij, G. P., Kotel'nikov, S. I., 1983. Organizacionno-deyatel'nostnaya igra kak novaya forma organizacii i metod razvitiya kollektivnoj mysledeyatel'nosti [Organizational-activity game as a new form of organization and method of collective thinking activity]. *Metody issledovaniya, diagnostiki i razvitiya mezhdunarodnyx trudovyx kollektivov* [Methods of research, diagnostics and the development of international labor collectives]. Moscow: MPSU Publ., pp. 153–178 (in Russ.).
9. Hashim, K. F., Tan, F. B., Rashid, A., 2015. Adult learners' intention to adopt mobile learning: A motivational perspective. *British Journal of Educational Technology*, T. 46, № 2, pp. 381–390.
10. Pollock, R. V. H., Wick, C. W., Jefferson, A., 2015. The six disciplines of breakthrough learning: How to turn training and development into business results. John Wiley & Sons, 336 p.

Submitted 25.07.2016

*Новосёлова Антонина Николаевна**Кандидат филологических наук, доцент кафедры управления дошкольным образованием, Нижегородский институт развития образования, antonina40@yandex.ru, Нижний Новгород*

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В качестве предмета исследования выступают отдельные нормы законодательства, регулирующие сферу дошкольного образования, для реализации которых требуется повышение уровня профессиональных компетенций. Принятие новых правовых актов в сфере образования, в числе которых Федеральный закон «Об образовании в РФ», Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, Профессиональный стандарт педагога, Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования – ставляет по-новому взглянуть на проблемы управления дошкольным образованием. Статья методологически построена на основе правового анализа отдельных норм законодательства РФ в области дошкольного образования, реализация которых на практике сопряжена с определенными трудностями организационно-управленческого характера. Цель статьи – определение некоторых юридических коллизий в правовом регулировании сферы дошкольного образования, требующих повышения уровня профессиональных компетенций заведующих детскими садами. Актуальность затронутой проблематики определяется неполным правовым анализом в научной литературе отдельных новелл законодательства об образовании, связанных с функционированием дошкольных образовательных организаций. Автор статьи предлагает вариант решения рассматриваемых проблем через повышение квалификации руководителя дошкольной образовательной организации. В частности, обращает внимание на юридическую составляющую профессиональной компетентности, которую можно совершенствовать, внося изменения в учебно-тематические планы программ дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: проблемы правового регулирования, управление дошкольным образованием, модернизация российской системы образования, нормативные требования, профессиональные компетенции руководителя образовательной организации.

Модернизация системы образования создает прочную базу для устойчивого социально-экономического и духовного развития любой страны. Стратегические цели образования являются важным стимулом для развития российского общества [7]. Позитивные перемены в дошкольном образовании во многом зависят от эффективности правового регулирования деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО). Поэтому важно, чтобы профессиональная компетентность ее руководителя соответствовала жизненным запросам общества и требованиям государственных органов.

Предметом исследования выступают отдельные нормы законодательства, регулирующие сферу дошкольного образования, для реализации которых требуется повышение уровня профессиональных компетенций. Актуальность затронутой проблематики определяется неполным правовым анализом

в научной литературе отдельных новелл законодательства об образовании, связанных с функционированием дошкольных образовательных организаций, что приводит к неправильному применению данных норм.

На современном этапе развития дошкольного образования профессиональные потребности руководителя ДОО корреспондируют с запросами общества. Указанные в федеральном законе «Об образовании в РФ» цели дополнительного профессионального образования – «удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» (ст. 76) [9] – непосредственно связаны с определением профессиональной компетентности.

Разговор о профессиональной компетент-

ности руководителя ведется в научно-педагогическом сообществе давно. Наиболее важными, на наш взгляд, явились теоретические исследования в этой области, проведенные И. С. Артюховой, И. А. Зимней, Н. А. Кирилловой, В. М. Кузнецовым, А. С. Шаровым, В. С. Лазаревым, М. М. Поташником и др. Однако сама тема – анализ отдельных правовых норм и необходимость в связи с этим повышения некоторых компетенций руководителя ДОО в условиях изменения современного законодательства об образовании – недостаточно исследована. *Цель статьи* – определение некоторых юридических коллизий в правовом регулировании сферы дошкольного образования, требующих повышения уровня профессиональных компетенций заведующих детскими садами. Задача автора: на основе юридического анализа отдельных норм законодательства РФ об образовании определить проблемы, возникающие при применении данных норм, указать пути повышения уровня отдельных компетенций руководителя ДОО.

При наличии множества дефиниций мы определяем профессиональную компетентность как обобщенную профессиональную характеристику, суммирующую качества профессиональной личности руководителя, который «должен действовать самостоятельно и ответственно в изменяющемся профессиональном и социальном пространстве, исполняя возложенную на него миссию» [13, с. 8] по руководству ДОО. Компетенции же руководителю необходимы для решения возникающих профессиональных задач [2]. Каждая компетенция – это результат определенной подготовки. Цель повышения квалификации – обновление теоретических и практических знаний в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач [5].

На наш взгляд, одно из важных современных требований к руководителю ДОО – свободное ориентирование в содержании и иерархии нормативно-правовых актов различных органов, в том числе контроля и надзора, планирование деятельности ДОО в соответствии с требованиями законодательства. Такая позиция обосновывается анализом некоторых правовых норм, регулирующих образовательные отношения.

Основой для функционирования любой образовательной организации являются принципы государственно-общественного управления, закрепленные в статье 3 ФЗ «Об образовании в РФ» [9]. Это означает, что управление базируется на принципах демократического характера управления образованием, автономии образовательной организации, сочетании государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования. Необходимость оптимального формирования такой системы управления, в которой четко прописаны и согласованы в рамках действующего законодательства компетенции, полномочия, функции, ответственность региональных и муниципальных органов управления образованием, самих образовательных организаций наталкивается на недостаточно проработанный механизм их взаимодействия.

В частности, принцип автономии образовательных организаций пока не реализуется в должной мере. Муниципальные органы управления образованием регулируют вопросы, решение которых находится в компетенции ДОО. Например, утверждение штатного расписания. Количество нарушений, связанных с превышением полномочий органами управления образованием по вопросам утверждения штатного расписания, столь велико, что Министерство образования вынуждено было направить специальное письмо [6].

Другой показательный пример. В условиях дефицита бюджетов всех уровней ряд учредителей использует заработанные автономными детскими садами средства на оплату тепла, воды, электроэнергии, Интернета. Однако федеральный закон «Об образовании в РФ» требует возложить обязанность по «обеспечению содержания зданий и сооружений муниципальных образовательных организаций, обустройство прилегающих к ним территорий» на органы местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в сфере образования, а вовсе не на сами дошкольные организации (п. 5, ст. 9) [9].

Игнорируя принцип академических прав и свобод педагогов, сотрудники управлений зачастую определяют, на основе какой образовательной программы дошкольного образования из списка, опубликованного на

сайте ФИРО, будет работать не отдельный детский сад, а все дошкольные организации городского округа или района. Возможно, действительно, в таком случае проще организовать работу информационно-методических центров, более качественной будет и консультационная, методическая поддержка педагогов. Однако такие действия влекут за собой нарушения прав педагогов, которые, в свою очередь, связаны с правами других субъектов образовательных отношений, прежде всего, детей.

Таким образом, значима такая компетентностная характеристика руководителя ДОО, как знание норм законодательства об образовании и правах детей [1]. Для юридически грамотного решения возникающих проблем руководителю ДОО необходимо уметь проводить анализ нормативно-правовой базы федерального и регионального уровня в области образования и доказывать правильность позиции на основании норм законодательства.

Новеллой в федеральном законе является установление уровневой дифференциации общего образования. Дошкольное образование является первым уровнем общего, однако, в соответствии с ФГОС ДО, имеет своеобразные цели и задачи [11]. Этот нормативно-управленческий документ закрепил принципиальное изменение отношения к дошкольному образованию. В нем впервые была закреплена законодательно реализация международной нормы, меняющей отношение к ребенку и его деятельности, – право на игру [3].

Особенно важным в данном контексте при реализации требований стандарта дошкольного образования является базовый принцип функционирования и развития дошкольного образования как системы.

И принципы, и задачи ФГОС ДО направлены на максимальное развитие индивидуальности ребенка, его позитивную социализацию. Являясь, по сути, управленческим документом, стандарт, однако, призван решать, в том числе, и задачи правового характера в дошкольном образовании. Вот почему возникает необходимость более детального регулирования отношений в данной сфере. Нормативной основой организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным

программам для дошкольных организаций является приказ Минобрнауки [10]. В нем определены формы получения дошкольного образования и формы обучения при реализации конкретной образовательной программы дошкольного образования; есть норма о допустимости сочетания различных форм получения образования и форм обучения. Например, дошкольное образование может быть получено в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, а также вне организаций – в форме семейного образования.

ДОО может использовать сетевую форму реализации образовательной программы дошкольного образования, что обеспечит возможность ее освоения с использованием ресурсов нескольких организаций. Вариативность получения дошкольного образования также находит отражение в специфике групп ДОО: группы могут иметь общеразвивающую, компенсирующую, оздоровительную или комбинированную направленность [10]. От направленности группы зависит и реализация соответствующей образовательной программы – адаптированной или общеобразовательной.

Однако сложившиеся социально-экономические условия заставляют учредителей детских садов оптимизировать расходы бюджета, что негативно отражается на функционировании самих дошкольных организаций и связано с закрытием или перепрофилированием групп компенсирующей направленности. Для грамотного управленческого решения в данной ситуации требуется высокий уровень юридической компетентности руководителя ДОО в части применения норм законодательства об образовании.

Так, реализация на практике «усредненного» нормативно-подушевого финансирования сводит на нет усилия разработчиков стандарта дошкольного образования, направленные на создание условий для индивидуализации образования, обеспечения равных возможностей для полноценного и гармоничного развития каждого ребенка. Ведь в условиях реализации принципа нормативно-подушевого финансирования детского сада, чтобы выжить, важна наполняемость групп. А при огромной наполняемости современных детских садов, ограниченной только санитарными нормами, невозможно

качественно реализовать образовательную программу для каждого ребенка с учетом его индивидуальных потребностей.

Значит, финансирование без учета особенностей реализуемой образовательной программы, а их в одной дошкольной организации может быть и несколько, по сути, нарушает конституционный принцип бесплатности образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку обременяет родителей таких воспитанников дополнительными расходами на дополнительные занятия ребенка со специалистами.

Инклюзивное образование предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой все дети включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со сверстниками в одних образовательных организациях, учитывающих особые образовательные потребности и оказывающих необходимую специальную поддержку, в том числе и медицинское сопровождение.

Более того, в статье 18 федерального закона «О социальной защите инвалидов в РФ» [8] зафиксировано право детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью на получение в дошкольном учреждении медицинской помощи. Ударом по сложившейся системе реабилитации и профилактики для детей с ограниченными возможностями здоровья и коллизией в законодательстве и правоприменительной практике стал не до конца продуманный на уровне некоторых регионов алгоритм перехода к реализации норм ФЗ «Об образовании в РФ» [9] об оказании помощи таким детям медицинскими учреждениями. Детские сады теперь обязаны лишь предоставить помещения с соответствующими условиями для работы медработников, а их лицензирование осуществляет Министерство здравоохранения.

Большинство регионов для реализации этой нормы пошли простой дорогой: перевели медицинских работников в штат медицинских учреждений, не вспомнив о детях, нуждающихся в регулярном медицинском контроле (с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, слабовидящих, слабослышащих и т. д.). Тенденция к сокращению

расходов бюджета за счет детей с особыми образовательными потребностями, ограниченными возможностями здоровья усиливается: теперь уже закрываются и группы оздоровительной направленности. Как руководителю ДОО сохранить имеющийся уровень медицинского обслуживания детей и не преступить требований федерального законодательства и региональных правил?

В условиях дефицита бюджета недостаток денежных средств частично можно покрыть за счет закрытия групп компенсирующей направленности, увеличив численность групп комбинированной и общеразвивающей направленности. Однако ущемление прав отдельных категорий детей порождает конфликтные ситуации, которые приходится разрешать руководителю детского сада. Должностная обязанность руководителя – исполнять административные указания учредителя и муниципальных органов управления образованием – наталкивается на желание родителей отстоять права своих детей. Возникает правовая коллизия, которая влечет за собой жалобы в органы прокуратуры и органы надзора в сфере образования на нарушение прав детей.

Такие ситуации подводят руководителей ДОО к идее о необходимости повышения уровня юридической компетенции, что подтверждается востребованностью курсов повышения квалификации на кафедре управления дошкольным образованием ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», освещающих различные правовые аспекты деятельности ДОО.

На наш взгляд, в целях более полного удовлетворения запросов руководителей ДОО можно дополнить учебно-тематический планы курсов профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании» для руководителей образовательных организаций отдельным специализированным блоком об особенностях правового регулирования деятельности дошкольных образовательных организаций. Решению названных выше проблем, на наш взгляд, будет также способствовать совершенствование юридической компетенции не только руководителей, но и работников муниципальных управлений образования.

Библиографический список

1. Белоусова Р. Ю., Новосёлова А. Н., Подоплева Н. Профессиональный портрет руководителя дошкольной образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования // Нижегородское образование. – 2016. – № 2. – С. 120–127.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – URL: <http://www.eidos.ru/jornal/2006/0505.htm> (дата обращения 20.05.2016).
3. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 20.05.2016).
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/1450> (дата обращения 20.05.2016).
5. Новосёлова А. Н. Непрерывное повышение квалификации – требование времени и законодательства // Символ науки. – 2016. – № 4. – В 4 ч., Ч. 2. – С. 152–154.
6. О направлении методических рекомендаций [Электронный ресурс]: Письмо Министерства образования и науки РФ от 31.07.2014 N 08-1002. – URL: http://273-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-31072014-no-08-1002 (дата обращения: 20.05.2016).
7. О национальной доктрине образования в РФ [Электронный ресурс]: Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751. – URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 20.05.2016).
8. О социальной защите инвалидов в РФ [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_8559 (дата обращения: 20.05.2016).
9. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон «Об образовании в РФ». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.05.2016).
10. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России № 1014 от 30 августа 2013 г. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/6260> (дата обращения: 20.05.2016).
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/6261> (дата обращения: 20.05.2016).
12. Развитие образования на 2013–2020 гг. [Электронный ресурс]: Государственная программа РФ. – URL: <http://obrnadzor.gov.ru/ru/about/prog/> (дата обращения: 20.05.2016).
13. Fletcher S. Analysing competence: tools and techniques for analysing jobs, roles and functions. – London: Kogan Page, 2007. – 56 p.
14. Sundburg L. A Holistic approach to competence development // Systems Res. and Behav. Sci. – 2001. – Vol. 18. – P. 103–114.

Поступила в редакцию 24.07.2016

Novoselova Antonina Nikolaevna

Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. of the Department of Pre-school Education Management, Nizhny Novgorod Institute of the Education Development, antonina40@yandex.ru, Nizhny Novgorod

**SOME ASPECTS OF LEGAL REGULATION
OF PRE-SCHOOL EDUCATION AND IMPROVEMENT
OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION HEADS**

Abstract. As an object of research are the main aspects of the legal regulation of pre-school education, which is closely related to the increase of professional competence of managers. The adoption of new legislation in the field of education, including the Federal Law “On Education in the Russian Federation”, Federal state standard of preschool education, professional standard of teachers, organization and implementation of educational activities in basic general education programs – educational programs of pre-school education – makes a new look at the problems of pre-school education. Article methodologically is based on a legal analysis of certain provisions of the Russian legislation in the

field of preschool education, the implementation of which in practice is associated with certain difficulties of organizational and managerial. The purpose of the article – the definition of legal collisions in the legal regulation of the sphere of pre-school education, requiring raising the level of professional competence of heads of kindergartens. The relevance and novelty of the problems determined by the legal analysis of the legislation on the formation of short stories related to the functioning of preschool educational organizations and management training. The author offers solutions to issues raised through the training of heads of preschool educational organizations. In particular, it draws attention to the legal component of professional competence, which can be improved by making changes in the educational and thematic plans of additional professional education programs.

Keywords: legal regulation problems, control of pre-school education, Russian education system modernization, regulatory requirements, professional competence of educational institution heads.

References

1. Belousova, R. Yu., Novoselova, A. N., Podoplelova, N., 2016. Professional'nyj portret rukovoditelya doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii v sootvetstvii s trebovaniem FGOS doshkol'nogo obrazovaniya [Professional portrait of preschool educational institution heads according with the requirements of the pre-school education Federal State Educational Standards]. *Nizhegorodskoe obrazovanie [Education in Nizhny Novgorod]*, 2, pp. 120–127 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Zimnyaya, I. A., 2003. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies is a new paradigm of the result of education]. *Vysshee obrazovanie segodnya [Higher education today]* [online], 5. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (Accessed 16 May 2016) (in Russ.).
3. Konvenciya o pravax rebenka [Convention on the Rights of the Child] [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (Accessed 16 May 2016) (in Russ.).
4. Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa "Nasha novaya shkola" [National educational initiative "Our New School"] [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/1450> (Accessed 16 May 2016) (in Russ.).
5. Novoselova, A. N. 2016. Nepreryvnoe povyshenie kvalifikacii – trebovanie vremeni i zakonodatel'stva [Continuous professional development is the requirement of time, and Legislation]. *Simvol nauki [Science symbol]*, 4, Part. 2, pp. 152–154 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. O napravlenii metodicheskix rekomendacij [About the direction of methodic recommendations] [online]. Available at: http://273-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-31072014-no-08-1002 (Accessed 16 May 2016) (in Russ.).
7. O nacional'noj doktrine obrazovaniya v RF [About National Doctrine of Education in the Russian Federation] [online]. Available at: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (Accessed 16 May 2016) (in Russ.).
8. O social'noj zashhite invalidov v RF [About Social security disabled persons in the Russian Federation] [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_8559 (Accessed 16 May 2016) (in Russ.).
9. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii [On Education in the Russian Federation] [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (Accessed 16 May 2016) (in Russ.).
10. Ob utverzhdenii poryadka organizacii i osushhestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po osnovnym obshheobrazovatel'nym programmam – obrazovatel'nym programmam doshkol'nogo obrazovaniya [About the approval of the order organization and realization of educational activities for basic educational programs – educational programs of pre-school education] [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/6260> (Accessed 16 May 2016) (in Russ.).
11. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya [About the approval of the federal state educational standards of preschool education] [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/6261> (Accessed 16 May 2016) (in Russ.).
12. Razvitie obrazovaniya na 2013–2020 gg. [Development of education 2013–2020] [online]. Available at: <http://obrnadzor.gov.ru/ru/about/prog/> (Accessed 16 May 2016) (in Russ.).
13. Fletcher, S., 2007. Analysing competence: tools and techniques for analysing jobs, roles and functions. London: Kogan Page Publ., 56 p.
14. Sundburg, L. A., 2001. Holistic approach to competence development. *Systems Res. and Behav. Sci.*, Vol. 18, pp. 103–114.

Submitted 24.07.2016

Токтарова Вера Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики и информатики, Марийский государственный университет, toktarova@yandex.ru, Йошкар-Ола

Федорова Светлана Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольной и социальной педагогики, Марийский государственный университет, svetfed65@rambler.ru, Йошкар-Ола

**МОДЕЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО**

Аннотация. В статье обоснована необходимость совершенствования математической подготовки обучающихся на современном этапе развития общества, представлена и проанализирована структурно-функциональная модель математической подготовки студентов, раскрыты ее блоки и компоненты, обозначены причины снижения уровня математической подготовки в вузе. Рассмотрены результаты анкетирования студентов по определению проблем, препятствующих эффективному обучению математике, даны основные характеристики образовательных стандартов в ракурсе математической подготовки.

Ключевые слова: математическая подготовка, высшее учебное заведение, студент, образовательный стандарт, модель.

В условиях повсеместной модернизации социально-экономической системы России проблема совершенствования математической подготовки студентов в системе высшего образования становится все более актуальной. Анализ нормативных и научно-методических источников показал, что в последние годы стремительно возрастает роль математики в современной науке и образовании. Более отчетливо формируется понимание необходимости высокого уровня математического образования для выполнения задач по созданию инновационной экономики и реализации долгосрочных целей социально-экономического развития страны.

В соответствии с Концепцией развития математического образования в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. N 2506-р, «изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин» [3]. При этом особо подчеркивается ситуация оторванности математического образования в вузах от современной науки и практики, падения его уровня, отсутствия механизма своевременного обновления его содержания.

Процесс математической подготовки студентов имеет сложную структуру, состо-

ящую из множества взаимосвязанных компонентов, и может быть представлен в виде структурно-функциональной модели, включающей в себя следующие взаимосвязанные блоки: функционально-целевой, содержательно-технологический и результативно-критериальный (рис. 1).

В *функционально-целевой* блок модели включены основные цели и задачи, принципы и функции, разнообразные подходы к изучению математики. К основным целям и задачам изучения математики относятся:

– *интеллектуальная* (овладение системой математических знаний и умений);

– *развивающая* (развитие логического и аналитического мышления, формирование внутренних (мысленных) представлений и моделей для математических объектов, разработка и проверка гипотез, преодоление интеллектуальных препятствий);

– *мировоззренческая* (формирование научной картины мира, развитие математической грамотности человека и общества);

– *социокультурная* (интеллектуальная ориентация в достижениях мировой культуры и цивилизации, восприятие математики и истории ее развития как важнейшего историко-культурного феномена, обладающего интеллектуальной, эмоциональной и эстетической ценностью);

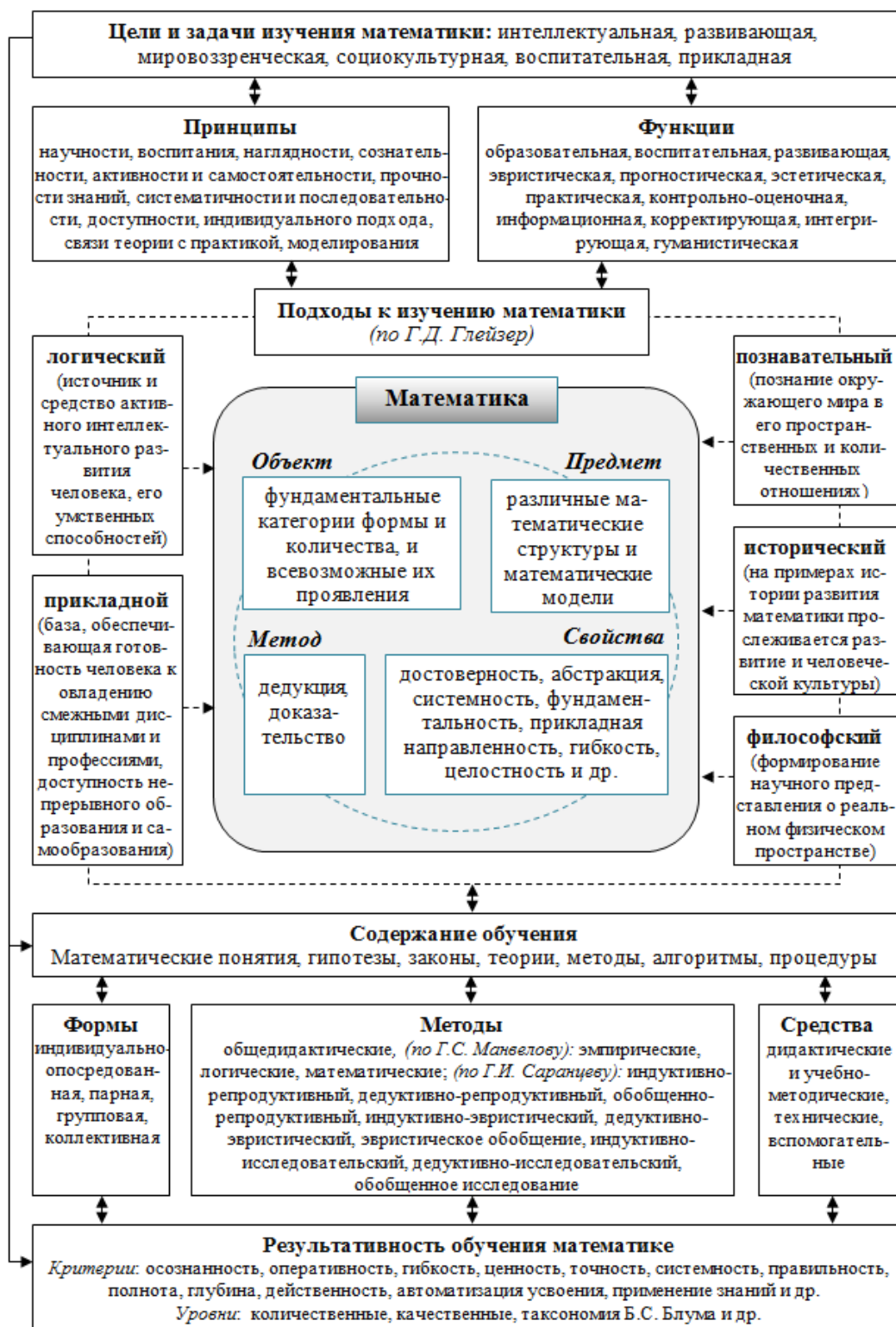


Рис. 1. Структурно-функциональная модель обучения математике

– *воспитательная* (формирование общечеловеческой культуры, интеллектуальной честности, умения доказательно интерпретировать свою точку зрения, способности к преодолению трудностей, уважение к образованности);

– *прикладная* (проведение моделирования и расчетов, построение модели реальности и интерпретация результатов, умение использовать математический подход для решения задач профессиональной направленности, принятие решений на их основе).

В прямой зависимости от целей изучения находятся принципы и специфичные для математики функции обучения.

К системообразующим принципам обучения математике, как и любой области знаний, отнесем общепризнанную систему дидактических принципов: сознательности, активности и самостоятельности, воспитания, наглядности, систематичности и последовательности, прочности, научности, доступности, индивидуального подхода, связи теории с практикой. Дополнить данный список можно перечнем содержательных принципов, специфичных для математики: фундаментальности, прикладной направленности, модульности, моделирования, преемственности, визуализации и др.

В соответствии с исследованиями Г. И. Саранцева [4] и С. В. Гординой [1] выделим и опишем основные функции обучения математике:

– *образовательная* (конструирование процесса обучения математике, способствующее овладению математическими знаниями, формирование понимания взаимосвязи математических процессов с окружающей действительностью, представления о предмете и методах математики);

– *воспитательная* (формирование интеллектуальных и нравственных компонентов личности, мировоззрения и морали, развитие качеств мышления, присущих математической деятельности);

– *развивающая* (формирование логических и общеучебных приемов учебной деятельности, развитие познавательного интереса, мышления, творческих математических способностей и сознательности усвоения знаний);

– *эвристическая* (создание условий для всестороннего развития личности);

– *прогностическая* (прогнозирование близких и далеких результатов, включение обучаемого в процесс открытия фактов, анализа, обоснования и различных способов аргументации);

– *эстетическая* (приобщение обучающихся к красоте математики и воспитание эстетического чувства, видение и осознание проявления математики в живой природе, живописи, архитектуре, декоративно-прикладном искусстве и т. д.);

– *практическая* (ориентация обучения на формирование умений математически исследовать явления реального мира, решение задач практико-ориентированной направленности);

– *контрольно-оценочная* (контроль, коррекция и оценка знаний и умений обучающихся, формирование интеллектуальной честности, объективности, настойчивости, побуждение к активизации умственной деятельности по усвоению учебного материала);

– *информационная* (знакомство не только с материалом, предусмотренным действующими стандартами, но и с достаточно большим объемом дополнительной информации, различными приложениями и новыми открытиями в области математики);

– *корректирующая* (определение значения и сущности поступающей информации из различных источников, ее выбор, анализ и коррекция);

– *интегрирующая* (системность в формировании знаний на основе систематизации взаимосвязанных математических понятий, реализации системы внутри- и межпредметных связей);

– *гуманистическая* (создание благоприятных условий для обучающегося в зависимости от его индивидуальных особенностей и способностей).

Содержательно-технологический блок модели обеспечивает процесс интеграции содержания, форм, методов, средств обучения, а также реализацию функциональных связей между составляющими модели.

Содержательная составляющая определяется предметным контентом математического знания (понятия, гипотезы, законы, теории, методы, алгоритмы, процедуры и др.). Рассматривая математику в качестве учебной дисциплины, ее можно подразделить на элементарную (в основном относящуюся

к общему образованию), состоящую из арифметики, элементарной алгебры и геометрии (планиметрии и стереометрии), теории элементарных функций и элементов анализа; высшую – изучаемую в вузе. Состав и содержание математических дисциплин вуза варьируются в зависимости от направления подготовки/специальности студентов.

Технологическая составляющая включает в себя определение форм, методов и средств обучения. Принципы и функции обучения математике взаимосвязаны между собой, находятся в прямой зависимости друг от друга и, как правило, реализуются на практике в различных сочетаниях при помощи соответствующих методов обучения. Описание любого метода предполагает цель, перечень действий, средства и планируемый результат. На протяжении всей истории педагогической науки проблема изучения методов решалась с различных сторон: через формы и функции деятельности, дидактические цели и способы изложения материала, характер и компоненты познавательной деятельности, уровни активности обучающихся, источники подачи знаний, формы организации учебной деятельности, характер работы с учебной информацией и многое другое. Большинство методов с успехом применяются в процессе обучения математике, как и при обучении любому другому предмету.

Формы обучения математике, учитывая теоретическую классификацию базисных структур взаимодействия, подразделяются на индивидуально-опосредованную, парную, групповую, коллективную. Рассматривая обучение в современной электронной информационно-образовательной среде, этот список дополняет такая форма обучения, как массовая [5]. Концепция МООС (Massive open online courses – массовые открытые онлайн-курсы) основана на использовании новых мультимедийных технологий, электронных ресурсов, удаленного доступа к веб-услугам, а также совместной работе на расстоянии многочисленного количества участников образовательного процесса.

Средства обучения, подразделяющиеся на дидактические и учебно-методические, технические, вспомогательные (учебное оборудование и инструменты измерения), рассматриваются с позиции как источника информации, так и инструмента усвое-

ния учебного материала, являются основой получения новых знаний и формирования практических умений. В настоящее время особое место в процессе обучения математике занимают электронные средства обучения: тренажеры, эмуляторы, программы моделирования, мультимедийные ресурсы, виртуальные практикумы и др.

Результативно-критериальный блок модели выполняет функции диагностического, корректирующего и рефлексивного характера. Организация процесса преобразования математической информации обучаемыми в знание находится в прямой зависимости от процесса, позволяющего обеспечить достижение вышеприведенных целей и определенного уровня качества знания [8; 9].

Триада «цель – средства – результат», проявляющаяся в функционально-целевом, содержательно-технологическом и результативно-критериальном блоках, характеризует математическую подготовку как целенаправленный процесс усвоения математических знаний. Несмотря на значимость взаимосвязей основных компонентов представленной структурно-функциональной модели, в практике высшей школы они реализуются не в полной мере. Главным образом это объясняется рядом затруднений и противоречий, возникающих в процессе организации и осуществления математической подготовки в высших учебных заведениях.

Анализ психолого-педагогических исследований и результаты экспериментальной работы указывают на некоторое снижение уровня математической подготовки студентов в вузе.

В рамках экспериментальной работы мы исследовали основные проблемы, препятствующие эффективному обучению математики, среди 714 студентов различных направлений подготовки ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола), БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут), ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» (г. Самара), БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут).

Представим результаты анкетирования студентов в таблице.

Результаты анкетирования студентов по определению значимости проблем, возникающих в процессе математической подготовки в вузе

Описание проблемы	Ранговое место в зависимости от направлений подготовки студентов				
	Физико-математические	Технические	Естественно-научные	Педагогические	Гуманитарные и социальные
Недостаточный уровень математической подготовки при поступлении в вуз	1 место 18,30 %	3 место 14,79 %	3 место 15,25 %	2 место 16,22 %	4 место 15,08 %
Большой объем учебного материала, требующий дополнительной проработки	2 место 16,62 %	1 место 21,31 %	2 место 17,19 %	1 место 16,61 %	1 место 17,56 %
Высокая степень абстрактности содержания математики	3 место 15,92 %	2 место 19,21 %	5 место 14,34 %	3 место 15,18 %	2 место 16,95 %
Отсутствие (низкий уровень) системы адаптивного обучения математике для различных групп обучающихся	4 место 14,94 %	6 место 13,39 %	6 место 13,90 %	6 место 13,82 %	5 место 13,84 %
Оторванность содержания математического образования от будущей профессиональной деятельности	5 место 14,25 %	4 место 14,27 %	1 место 18,07 %	4 место 15,05 %	3 место 16,12 %
Низкий уровень прикладной (практической) направленности математической подготовки	6 место 11,87 %	5 место 13,87 %	4 место 14,92 %	5 место 14,70 %	6 место 13,11 %
Нехватка преподавателей, применяющих современные технологии обучения математике	7 место 8,10 %	7 место 3,16 %	7 место 6,33 %	7 место 8,42 %	7 место 7,34 %

В качестве основных проблем математической подготовки студентами были отмечены: большой объем учебного материала, требующий дополнительной проработки – 17,86 %, высокая степень абстрактности содержания математики – 16,32 % (рис. 2).

К объективным факторам снижения уровня и качества математической подготовки в вузе можно отнести и сокращение количества аудиторных часов по математическим дисциплинам. Все это требует качественного пересмотра технологии и методологии организации системы математической подготовки студентов, учета адаптации и принципа индивидуализации процесса обучения, его совершенствования в зависимости от критериев адаптивной системы.

Изменения номенклатуры специальностей, поиск новых концепций и методологий образования, обновление государственных образовательных стандартов в области высшего образования: ГОС ВПО первого, вто-

рого и третьего поколений (соответственно, как ГОС ВПО, ГОС ВПО-2, ФГОС ВПО, ФГОС ВО или ФГОС 3+) относятся к основным этапам реформирования российской системы образования. Рассмотрим основные характеристики образовательных стандартов в ракурсе математической подготовки.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого поколения (ГОС ВПО) являлись документами, регламентировавшими формирование основных образовательных программ с 1994 г. ГОС ВПО включали в себя общие требования к структуре и содержанию образовательных программ ВПО, условиям их реализации, нормативам и максимальному объему учебной нагрузки, уровню подготовки выпускников, образцам документов о ВПО и правила контроля за соблюдением стандарта. В стандартах впервые были описаны виды и задачи профессиональной деятельности, к выполнению кото-

рых должен быть готов выпускник, а также сформулированы основные требования к нему. Основной перечень дисциплин по

математике был представлен в разделе «Математические и общие естественно-научные дисциплины».



Рис. 2. Графическая иллюстрация результатов значимости проблем, возникающих у студентов в процессе обучения математике в вузе

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования второго поколения (ГОС ВПО-2) появились в 2000 г. и определяли одновременное введение стандартов для бакалавров, магистров и специалистов, появление общих циклов дисциплин: гуманитарных и социально-экономических, естественно-научных и общепрофессиональных для родственных направлений подготовки бакалавров и дипломированных специалистов. Однако перечень задач профессиональной деятельности стал обобщенным и неконкретным, т. к. они были сформулированы для всего направления подготовки, а не для каждой специальности в отдельности. Математические дисциплины были представлены в разделе «ЕН. Общие математические и естественно-научные дисциплины».

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), вступившие в действие с 2010 г., определили основные требования к подготовке компетентных специалистов, потребность в которых была обоснована направлениями

современного социально-экономического развития общества. Стандарты выполнены с позиций компетентного подхода в двухступенчатом формате: бакалавр и магистр. Особенностью данных стандартов является ориентация на повышение качества подготовки обучающихся на основе создания механизмов эффективного освоения студентами компетенций, необходимых для профессиональной деятельности. Дисциплины по математике были представлены в разделах «Б.2 Математический и естественно-научный цикл», «Б.2 Математический цикл», «Б.2 Общепрофессиональный цикл» в зависимости от направления подготовки.

Существенной характеристикой федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО, ФГОС 3+), появившихся с 2014 г. по отдельным направлениям подготовки, является разделение программ бакалавриата на практико-ориентированные (прикладной бакалавриат) и академические (академический бакалавриат). В соответствии с Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020

годы» [2] большее внимание уделяется прикладному бакалавриату, который позволит ликвидировать социальный разрыв между повышенным социальным статусом выпускников вузов и потребностью рынка труда в рабочих кадрах, умеющих работать на высокотехнологичном оборудовании. При этом доля прикладных бакалавров уже к 2018 г. должна составить не менее 30 % от общей численности обучающихся в высших образовательных учреждениях по программам бакалавриата. Кроме этого, во ФГОС 3+ упорядочены, сокращены и унифицированы формулировки общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Обращаясь к ФГОС ВО, хотелось бы отметить универсальный характер и расплывчатость определения компетенций, связанных с математической подготовкой. Так, например, в блоке общекультурных компетенций было выделено две компетенции ОК-3 и ОК-7, связанные с математической подготовкой студентов. Перечень общекультурных компетенций является условно одинаковым для многих направлений подготовки; разница состоит в том, что во многих стандартах ОК-3 интерпретируется как «способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности» [6], и только в стандарте направления подготовки *44.03.01 Педагогическое образование* компетенция отвечает за «способность использовать основы естественно-научных и математических знаний для ориентирования в современном информационном пространстве» [7].

В стандартах по многим направлениям подготовки слово «математика» и производные от нее используются крайне редко: так, по направлению *04.03.01 – Химия* выявлены следующие компетенции, которые можно связать с математической подготовкой студентов за счет неявного преобладания математического действия или процесса: способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием современных информационно-коммуникационных технологий с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-4); способность получать и обрабатывать результаты научных экспериментов с помощью современных

компьютерных технологий (ПК-5); владение навыками расчета основных технических показателей технологического процесса (ПК-9). Для большинства естественно-научных и технических направлений подготовки требования по математике едины, что вызывает сложности, поскольку на разных направлениях для решения профессиональных задач необходимо применять различный математический аппарат, методы и способы, которые не всегда учтены в действующих стандартах.

В результате анализа государственных образовательных стандартов по различным специальностям/направлениям подготовки студентов было выявлено, что сокращение часов на изучение математических дисциплин произошло на 28–33 % в зависимости от направлений. В то же время изменения, происходящие в современном обществе, предъявляют новые требования к профессиональным качествам выпускников вузов, в том числе связанным с широким применением математического подхода в профессиональной области. Кроме этого, математика для будущих специалистов является не только учебной дисциплиной и инструментом анализа, но и средством интеллектуального обогащения студента, развития гибкости мышления, формирования логики.

Таким образом, анализ содержания федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, основных образовательных программ и учебных планов позволил нам выделить противоречия между потребностью современного общества в квалифицированных специалистах с высоким уровнем математической подготовки и не соответствующим этой потребности уровнем математической подготовки выпускников; возрастанием роли математики в современной науке и практике и снижением количества академических часов, которые отводятся на изучение математических дисциплин; имеющимся потенциалом информационно-образовательной среды и недостаточным ее использованием в математической подготовке студентов в вузе. Необходимость разрешения данных противоречий очевидна, ибо качественное математическое образование необходимо каждому человеку для успешной его социализации в современном обществе.

Библиографический список

1. Гордина С. В. Функции интеграции среднего математического образования // Интеграция образования. – 2001. – № 4. – С. 116–121.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 01.08.2016).
3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ 24.12.2013 г. №2506-р. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506> (дата обращения: 01.08.2016).
4. Саранцев Г. И. Функции обучения математике в контексте современности // Вестник Вятского государственного университета. – 2002. – № 7. – С. 115–118.
5. Токтарова В. И. Развитие информационно-образовательной среды современного вуза в контексте педагогических инноваций // Инновации в образовании. – 2016. – № 6. – С. 103–115.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «01.03.02 Прикладная математика и информатика» [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 12.03.2015 г. № 228. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/010302.pdf> (дата обращения: 01.08.2016).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «44.03.01 Педагогическое образование» [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 04.12.2015 г. № 1426. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 01.08.2016).
8. Чошанов М. А. Инженерия обучающихся технологий. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 239 с.
9. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives. – Vol. 1, 2. – N. Y., 1967. – 324 p.

Поступила в редакцию 25.06.2016

Toktarova Vera Ivanovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Applied Mathematics and Computer Science, Mari State University, toktarova@yandex.ru, Yoshkar-Ola

Fedorova Svetlana Nikolaevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Preschool and Social Pedagogy, Mari State University, svetfed65@rambler.ru, Yoshkar-Ola

THE MODEL OF MATHEMATICAL BACKGROUND OF STUDENTS IN CONDITIONS OF IMPLEMENTING FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGH EDUCATION

Abstract. The article proves the necessity to perfect mathematical background of students at the modern stage of development of society. It presents and analyzes structural and functional model of mathematical background of students, reveal insights into its modules and components, as well as reasons for level decrease of mathematical background in the HEI. The authors consider the results of students questioning to determine the significance of mathematics learning problems; they give main characteristics of educational standards from the perspective of mathematical background.

Keywords: mathematical background, high educational institution (HEI), student, educational standard, model.

References

1. Gordina, S. V., 2001. Funkcii integracii srednego matematicheskogo obrazovaniya [Functions of integration of average mathematics education]. Integraciya obrazovaniya [Integration of Education], 4, pp. 116–121 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii “Razvitie obrazovaniya” na 2013–2020 gody [State program of the Russian Federation “Development of Education” on 2013–2020 years] [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (Accessed 1 August 2016) (in Russ.).

3. Konceptiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [The concept of Development of Mathematics Education in the Russian Federation] [online]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506> (Accessed 1 August 2016) (in Russ.).
4. Sarancev, G. I., 2002. Funkcii obucheniya matematike v kontekste sovremennosti [Function of teaching mathematics in the context of modernity]. Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta [The Bulletin of Vyatka State University], 7, pp. 115–118 (in Russ.).
5. Toktarova, V. I., 2016. Razvitie informacionno-obrazovatel'noj sredy sovremennogo vuza v kontekste pedagogicheskix innovacij [Development of the electronic educational environment of the modern university in a context of the pedagogical innovations]. Innovacii v obrazovanii [Innovations in Education], 6, pp. 103–115 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki “01.03.02 Prikladnaya matematika i informatika” [Federal State Educational Standard of Higher Education “01.03.02 Applied Mathematics and Informatics”] [online]. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/010302.pdf> (Accessed 1 August 2016) (in Russ.).
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki “44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie” [Federal State Educational Standard of Higher Education “44.03.01 Pedagogical education”] [online]. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (Accessed 1 August 2016) (in Russ.).
8. Choshanov, M. A., 2011. Inzheneriya obuchayushhix texnologij [Engineering of training technologies]. Moscow: Binom. Knowledge Lab. Publ., 239 p.
9. Bloom, B. S., 1967. Taxonomy of educational objectives. Vol. 1, 2, New York, 324 p.

Submitted 25.06.2016

*Хлупина Надежда Олеговна**Методист, Киселёвский педагогический колледжи, pokhlupina@mail.ru Киселёвск, Кемеровская область*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье поднимаются проблемы использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе. Автор акцентирует внимание на необходимости овладения ИКТ-компетентностями, обозначенными в Профессиональном стандарте педагога. В соответствии с национальными задачами нашего государства проводится анализ преимуществ и недостатков организации самостоятельной работы студентов с использованием дистанционной образовательной технологии веб-квеста. Использование веб-квест-технологии позволяет изменить отношение студентов к самостоятельной работе, совершенствовать общие компетенции (осуществлять поиск, анализ и оценку информации, работа в команде), успешно выполнять соответствующие виды профессиональной деятельности, овладевая профессиональными компетенциями.

Ключевые слова: веб-квест, самостоятельная работа студентов.

В наш век информационного общества умение самостоятельно добывать знания, повышать свою квалификацию является показателем профессионализма. Умение принимать взвешенные, аргументированные решения, т. е. брать на себя ответственность, является одной из главных ценностей образования. Ни для кого не секрет, что современный образовательный процесс уже немислим без применения информационных и коммуникационных технологий. Свободный доступ к информации, стремительное развитие современных информационных технологий создают новые условия для сферы образования, в частности для организации самостоятельной работы студентов.

Следовательно, возникает вопрос: использование каких современных технологий в организации самостоятельной работы студентов будет способствовать повышению мотивации к процессу обучения, учитывать интересы студентов, возможность работать в удобном для них темпе, способствовать овладению общими и профессиональными компетенциями?

Исходя из того, что современный студент большую часть времени проводит в сети Интернет, мы полагаем, что использование интернет-ресурсов, электронных ресурсов будет обеспечивать возможность доступа к заданиям для внеаудиторной самостоятельной работы и их выполнение в независимости от того, где находится студент: в библиотеке, в аудитории, дома или на улице [7].

На наш взгляд, в условиях реализации компетентностного подхода для организации самостоятельной работы студентов могут использоваться такие современные технологии, как веб-квест, дистанционное обучение. Эти технологии совершенствуют у студентов умения работать с информацией, расположенной на разных носителях, планировать свою деятельность, повышают интерес к изучению дисциплин и междисциплинарных курсов.

Именно веб-квест объединяет в себе элементы проблемного обучения, метода проектов, игры и предполагает активное использование информационных и коммуникационных технологий. Еще Д. Дьюи и его последователи обращались к проблемным методам, считая, «что постановка проблемы и поиск путей ее решения и размышлений над полученными результатами являются лучшими способами достижения основной цели – интеллектуального развития личности, формирования умений работать с информацией» [3, с. 198]. Как отмечает Е. С. Полат, метод проектов позволяет осуществлять поиск решения проблемы в практической деятельности, дает возможность осмыслить теоретические знания и формирует способность находить пути решения проблемных ситуаций [3].

Анализ интернет-ресурсов, научных статей и методической литературы показал, что веб-квест рассматривается как технология, проблемное задание, метод, форма и сред-

ство. Веб-квест как технология представляет собой совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата. Я. С. Быховский отмечает, что образовательный веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу [2].

По мнению М. В. Андреевой, веб-квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета [1].

Я. С. Быховский рассматривает веб-квест и как метод, и как форму. Веб-квест как метод – это способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленный на решение задач образования, способов организации учебно-познавательной деятельности учащегося. Веб-квест как форма – упорядочивание, налаживание, приведение в систему взаимодействия учителя и учащихся при работе над определенным содержанием [2].

Под дистанционным обучением специалисты американской ассоциации (USDLA) понимают процесс обучения, в котором учитель и ученик географически разделены и потому опираются на электронные средства и печатные пособия для организации учебного процесса [9].

Под дистанционными образовательными технологиями Е. С. Полат понимает образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [5, с. 12].

Таким образом, дистанционное обучение рассматривается как форма самостоятельного обучения с использованием электронных средств обучения, а дистанционные технологии предполагают применение средств информатизации и телекоммуникации для организации процесса обучения. Исходя из этого, веб-квест может использоваться в работе со студентами как форма организации дистанционного обучения.

Cynthia B. Leung и Zafer Unal провели исследование, направленное на выявление преимуществ и недостатков использования веб-квестов в процессе обучения. В качестве преимуществ использования веб-квестов были выделены личностно-ориентирован-

ный характер, привлекательность для студентов с различными сенсорными каналами восприятия информации (визуалы, аудиалы, кинестетики), эффективность использования времени в ходе учебного занятия, а также развитие компетенций, компьютерной грамотности и критического мышления. В качестве недостатков отмечались устаревание интернет-ресурсов, которые становятся недоступными, а также владение обучающимися определенными навыками для выполнения заданий веб-квеста [8].

Таким образом, данное исследование показало, что использование веб-квестов в образовательном процессе способствует развитию у студентов интереса, обеспечивает интерактивность процесса обучения, возможность работать в удобном темпе, а также позволяет развивать у них умение осуществлять поиск информации и критически относиться к ней.

В сети Интернет представлено достаточно большое количество веб-квестов, но в основном они адресованы учащимся школ. Мы в своей работе предполагаем, что использование веб-квестов позволит изменить процесс организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа, а также будет способствовать повышению мотивации к учебной деятельности, овладению ИКТ-компетентностями, обозначенными в Профессиональном стандарте педагога [4].

В начале нашего исследования мы провели анкетирование, в ходе которого выяснили, что все студенты 3-го курса (46 человек, обучающихся по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование») в домашних условиях имеют компьютер и выход в Интернет. Студентам также было предложено выразить свое отношение к самостоятельной работе. Для обработки результатов нами был построен индекс отношения к самостоятельной работе, рассчитываемый по следующей формуле:

$$I = \frac{n_p - n_o}{n_p + n_o + n_n},$$

где n_p – количество студентов с положительным отношением;

n_o – количество студентов с отрицательным отношением;

n_n – количество студентов с безразличным отношением.

Следовательно, значение индекса, равное -1 , соответствует наиболее отрицательному отношению студентов к самостоятельной работе, значение, равное $+1$ – наиболее положительному. При индексировании ответов на вопрос в соответствии с такой числовой шкалой был получен результат $+0,52$, что указывает на положительное отношение студентов к самостоятельной работе.

В ходе изучения междисциплинарного курса (МДК) 03.06 Теория и методика математического развития студентам 3-го курса был предложен веб-квест «Открытие сундучка методики математики». Целью веб-квеста являлось изучение студентами средств формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста и разработка материала для сундучка методики математики. Работа над веб-квестом продолжалась в течение трех недель. Предложенный веб-квест был создан с помощью сервисов Web2.0 <https://sites.google.com/site/hlupinanadezdaoilegovna/>

В работе над веб-квестом студентов привлекла форма путешествия. Сначала они приветствовали друг друга, работая с сервисом Linoit, на онлайн-доске разместили свое фото и пожелание участникам веб-квеста, что способствовало созданию творческой, доброжелательной атмосферы в группе. Познакомившись с заданием веб-квеста, студенты выбрали наиболее подходящую для себя роль, в соответствии с которой они должны действовать при выполнении задания. Регистрация на странице участников веб-квеста позволила преподавателю отследить выполнение студентами заданий и своевременно оказать необходимую помощь, а студентам – осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль для достижения наилучших результатов работы. Вариативность и дифференцированный характер заданий веб-квеста способствовали повышению мотивации студентов к изучению материала, активизации как индивидуальной, так и групповой самостоятельной работы студентов.

Для поиска информации студентам были предложены ссылки на сайты, предварительно отобранные преподавателем. Использование предлагаемых ссылок и поисковых систем помогало студентам в выполнении заданий.

Первое задание, в зависимости от роли,

было направлено на изучение средств формирования элементарных математических представлений у дошкольников. Используя электронные онлайн-библиотеки, студенты работали с учебными пособиями, справочниками, словарями, изучали информацию, затем оформляли и представляли ее в виде презентации, таблицы или схемы. Выполнение первого задания позволило студентам перейти к разработке материала для сундучка методики математики.

Во втором задании студентам, выполняющим роль методиста, необходимо было составить памятку для воспитателей на предложенную тему, воспитателям – создать дидактическую игру с математическим содержанием, писателям – разработать книгу для дошкольников, включающую материал математического содержания в разных литературных жанрах; мультипликаторам – подобрать и оформить сборник мультипликационных фильмов для дошкольников с математическим содержанием.

Приступив к выполнению второго задания, студентам, взявшим на себя одну и ту же роль, необходимо было распределить между собой обязанности для того, чтобы, работая в команде, в результате получить общий продукт деятельности. В процессе выполнения заданий студенты познакомились с работами сокурсников, выполняющих другие роли, а по завершении работы, заполнив анкету, смогли оценить их по предложенным критериям. Также студенты должны были осуществить самооценку выполненной работы на основе критериев оценивания. Анализ анкет рефлексии по результатам работы показал, что участие в веб-квесте для студентов было интересным, захватывающим, познавательным, увлекательным. За время путешествия, по мнению студентов, они научились тщательно отбирать материал для выполнения задания, работать на сайте с веб-квестом, работать в команде. По ходу выполнения заданий веб-квеста каждый студент мог задать вопрос, используя электронную почту, или добавить комментарий к конкретному заданию на сайте веб-квеста. Преподаватель, выступая в роли консультанта, направлял процесс поиска ответов на вопросы, поставленные в веб-квесте.

Работая над выполнением веб-квеста, студент мог выбрать для себя наиболее удобный

темп выполнения задания, независимо от того, работает он в команде или индивидуально. По завершении веб-квеста студенты представляли собственные веб-страницы, содержащие творческие работы согласно предложенному заданию, и в устной форме защищали свои работы.

По нашему мнению, важным преимуществом использования веб-квестов в образовательном процессе является стимулирование студентов к самостоятельному аналитическому и творческому мышлению, привлечение их к оценке своих собственных результатов и результатов своих сокурсников. Мы полагаем, что использование данной технологии в организации самостоятельной работы позволяет активизировать деятельность студентов в образовательном процессе, способствует развитию у них умения работать в команде, совершенствованию коммуникативных умений, критическому отношению к предлагаемой информации.

Таким образом, студенты учатся не только у преподавателя, но и друг у друга. Выполняя задания, они работают с различными базами информации, учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения, у них формируется собственная профессиональная позиция. Использование веб-квеста «Открытие сундучка методики математики» для организации самостоятельной работы студентов способствовало развитию у них следующих компетенций: ОК 2, ОК 4, ОК 5, ОК 6, ПК 3.1, ПК 5.1, ПК 5.4, ПК 5.5 [6].

На наш взгляд, участие студентов в веб-квесте позволило им расширить представления о возможностях совместной работы в сети Интернет при выполнении заданий и приобрести умения работать с веб-квестом. В ходе изучения МДК 05.01 Теоретические и прикладные аспекты методической работы воспитателя детей дошкольного возраста студенткой 3-го курса был разработан достаточно интересный интернет-проект – веб-квест «Создание электронной газеты “Радужное детство”» – и адресован родителям детей дошкольного возраста. Проект, реализация которого осуществлялась в ходе производственной практики, направлен на повышение педагогической культуры родителей в организации летнего отдыха детей дошкольного возраста.

На подготовительном этапе проводилось анкетирование родителей, разрабатывался макет газеты и план работы с родителями. На основном этапе проекта воспитатель знакомила родителей с электронной газетой, распределялись роли среди родителей и соответствующие каждой роли задания для газеты «Радужное детство». Родителям были предложены следующие роли: юрист, аниматор, диетолог, туроператор, медицинский работник, фоторепортер-дизайнер. Для каждой роли были определены задания: юристу – составить памятку для родителей о правах ребенка; туроператору – представить несколько маршрутов туров по России и за рубежом; диетологам – разработать памятку правильного рациона питания детей дошкольного возраста; группе аниматоров – продумать развлечения для детей на море, в лесу и горах; фоторепортерам-дизайнерам – предложить эскизы оформления памяток для родителей и развлечений для детей; медицинскому работнику – составить рекомендации для здоровьесбережения детей на отдыхе. На основе предложенных ссылок на интернет-ресурсы родители осуществляли поиск необходимой информации. Данная форма работы вызвала у родителей интерес, желание найти материал, т. к. тема проекта актуальна для родителей.

И на заключительном этапе проекта – родительском собрании – состоялась презентация газеты, родители делились своими впечатлениями о проделанной работе и выразили желание продолжить работу по созданию электронных газет с освещением информации на актуальные для них темы. Использование современных технологий позволило заинтересовать и привлечь внимание большинства родителей (88 % по результатам анкетирования) к проблеме организации летнего отдыха детей дошкольного возраста. Повторное анкетирование показало, что выбранная форма работы для родителей интересна, необычна и очень познавательна.

В результате проведенной работы мы констатировали, что большинство студентов (91 % по результатам опроса) отнеслось позитивно к использованию веб-квеста при организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. Подтверждением того, что предложенная форма работы

для студентов оказалась интересной и современной, является разработка студенткой веб-квеста, адресованного родителям детей дошкольного возраста.

Рассчитывая повторно индекс отношения к самостоятельной работе, нами был получен результат +0,63, который указывает на изменение положительного отношения студентов к самостоятельной работе, превышающее первоначальное значение индекса на 0,11.

Полученный в ходе исследования положительный результат позволил нам спланировать дальнейшую работу по разработке серии веб-квестов для организации самостоятельной работы студентов по разным дисциплинам и междисциплинарным курсам. Мы убедились в том, что удобство размещения заданий и возможность их выбора активизирует студентов, меняет их отношение к самостоятельной работе, мотивирует к изучению междисциплинарного курса, а свободный доступ к заданиям позволяет осуществлять самоконтроль и контроль их

выполнения.

Таким образом, проведенное исследование показало, что использование веб-квест-технологии эффективно влияет на процесс организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа. Использование веб-квестов дает возможность преподавателю и студентам дистанционно управлять самостоятельной работой, позволяет студентам работать в удобном для них темпе, а также предоставляет им возможность самостоятельно выстраивать индивидуальную траекторию обучения.

Следовательно, использование веб-квест-технологии в организации самостоятельной работы студентов способствует развитию умения осуществлять поиск информации и критически относиться к ней, позволяет студентам учиться друг у друга, контролировать процесс выполнения заданий, выполнять работу в команде, согласовывать свои действия, а также повышать мотивацию к процессу познания.

Библиографический список

1. Андреева М. В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2004. – С. 20–25.
2. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». – URL: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html> (дата обращения: 06.03.2016).
3. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
4. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
5. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: Приказ Министерства
6. Труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. – URL: http://iro23.ru/sites/default/files/prikaz_ministruda_rf_ot_18.10.2013_no544n_ob_utverzhdenii_profstandarta_pedagoga.pdf (дата обращения: 06.03.2016).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014 г. № 1351. – URL: http://oao.uspbprk.ru/activity/fgos/FGOS_440201.pdf (дата обращения: 06.03.2016).
8. Хлупина Н. О. Формирование общих и профессиональных компетенций при самостоятельной работе студентов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 2 (18) – С. 49–55.
9. Cynthia B. L., Zafer U. Advantages and Disadvantages of Classroom Instruction with WebQuests: Connecting Literacy and Technology // Journal of Reading Education. – 2013. – № 2. – P. 31–38.
10. The Theory and Practice of Online Learning / ed. by Terry Anderson. – Edmonton, 2011. – 472 p.

Поступила в редакцию 21.05.2016

USING WEB-QUEST TECHNOLOGIES IN THE STUDENTS 'INDEPENDENT WORK

Abstract. The article raises the problem of the use of information and communication technologies in the educational process. The author emphasizes the need of mastering ICT competencies outlined in the standard of education professionals, in accordance with the national objectives of our country, analyzes the strengths and weaknesses of the organization of independent work of students with the use of remote educational web quest technology. Using the web quest technology allows you to change the ratio of students to work independently, develop generic competences (search, analysis and evaluation of information, teamwork) successfully implement the relevant professional activities, mastering professional competences.

Keywords: Web Quest, students' independent work.

References

1. Andreeva, M. V., 2004. *Texnologii veb-kvest v formirovani kommuikativnoj i sociokul'turnoj kompetencii [Web-Quest Technologies in formation of communicative and social competence]. Informacionno-kommunikacionnye texnologii v obuchenii inostrannym yazykam [Information and communication technologies in teaching foreign languages]. Moscow: MPSU Publ., pp. 20–25 (in Russ.).*
2. Bykhovskiy, Y. S. *Obrazovatel'nye veb-kvesty [Educational web quests]. Materialy mezhdunarodnoj konferencii "Informacionnye texnologii v obrazovanii. ITO-99" [Proceedings of the international conference "Information technologies in education. ITO-99"] [online]. Available at: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html> (Accessed 6 March 2016) (in Russ.).*
3. Polat, E. S., 2010. *Sovremennyye pedagogicheskie tehnologii v sisteme obrazovaniya [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow: Academy Publ., 368 p.*
4. Polat, E. S., Buharkina, M. Yu., Moses, M. V., 2004. *Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya [Theory and practice of distance education]. Moscow: Academy Publ., 416 p.*
5. *Professional'nyj standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem, srednem obshhem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') [Professional standard. The teacher (educational activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) (tutor, teacher)] [online]. Available at: http://iro23.ru/sites/default/files/prikaz_ministruda_rf_ot_18.10.2013_no544n_ob_utverzhdenii_profstandarta_pedagoga.pdf (Accessed 6 March 2016) (in Russ.).*
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.01 Doshkol'noe obrazovanie [Federal State Educational Standard of secondary vocational education in the specialty 44.02.01 Preschool] [online]. Available at: http://oapobpk.ru/activity/fgos/FGOS_440201.pdf (Accessed 6 March 2016) (in Russ.).*
7. Hlupina, N. O., 2015. *Formirovanie obshhix i professional'nyx kompetencij pri samostoyatel'noj rabote studentov [Formation of general and professional competences at students' independent work]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Professional Education in Russia and abroad], 2 (18), pp. 49–55 (in Russ., abstr. in Eng.).*
8. Cynthia, B. L., Zafer, U., 2013. *Advantages and Disadvantages of Classroom Instruction with WebQuests: Connecting Literacy and Technology. Journal of Reading Education, 2, pp. 31–38.*
9. Anderson, Terry, ed., 2011. *The Theory and Practice of Online Learning. – Edmonton, 472 p.*

Submitted 21.05.2016

УДК 376

Палецкая Татьяна Витальевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, tpaletskaya@yandex.ru, Новосибирск

Рюмина Татьяна Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, abt@ngs.ru, Новосибирск

ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА¹

Аннотация. В статье раскрывается актуальная проблема оценки достижений обучающихся в инклюзивной школе. Авторами описаны сложившиеся противоречия в системе оценивания образовательных результатов в российской инклюзивной практике. На основании данных мониторинговых исследований и публикаций специалистов в области инклюзивного образования обозначены наиболее часто применяемые инструменты оценивания образовательных достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В качестве результата исследования представлена система возможных параметров оценки деятельности различных субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзия, оценка, отметка, ограниченные возможности здоровья, параметры и показатели.

Введение в проблему

Внедрение инклюзивной практики в систему российского образования рассматривается как инновационный процесс, ориентированный на создание новой школы, школы для всех. Как любая инновация, инклюзия не только вносит в образовательный процесс школы новые элементы, но и определяет проблемное поле для исследования. Наиболее сложным вопросом на сегодняшний день является оценка достижений учащихся в инклюзивной школе, ведущая к обострению ряда противоречий:

– между объективной необходимостью создания личностно-центрированной системы педагогического мониторинга и нацеленностью современного образования на оценку академических достижений;

– между необходимостью отслеживания когнитивных изменений развития детей

с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (например, дети с сохранным интеллектом, получающие цензовое образование, испытывают сложности в освоении образовательной программы) и использованием в качестве объективизированного показателя лишь школьной отметки и сопровождающей ее оценки;

– между проблемными зонами педагогического сознания (установками и предубеждениями, опора на устаревшие знания и понятия относительно природы детства, норм развития) и необходимостью целенаправленной работы в сторону повышения профессиональной компетентности оценивания образовательных результатов педагогами и формирования ценностного отношения к детям с особыми образовательными потребностями.

¹ Работа выполнена в рамках гранта Новосибирской области в форме субсидий на реализацию социально значимого проекта «День инклюзивного образования».

Исследовательская часть

По мнению специалистов в области инклюзивного образования (Г. Банч, Т. Бут, Р. Зиглер, Д. Митчелл; М. Эйнскоу, С. В. Алехина, Т. Л. Чепель и др.), существующая система оценивания плохо дифференцирует учащихся по уровню успешности, а также она обладает низким потенциалом мотивирования и воспитания [2; 3; 5; 6; 11]. В связи с этим школы, осуществляющие инклюзивную практику, с трудом переходят на какие-то другие системы оценивания. Большое значение имеет факт длительного опыта использования существующей системы и доверие к ней. В результате – 5-балльная система остается доминирующей. Это самое проблемное поле, которое в практической деятельности особо остро ощущается.

Обращение к зарубежному опыту показывает неэффективность подобного подхода, но, тем не менее, наблюдается его распространенность по всему миру. Например, Г. Банч, рассматривая понятие «достижение», указывает на частое его искажение. Автор отмечает, что большинство педагогов ставят знак равенства между достижениями в школе и освоением учебного плана на определенном уровне. Данное утверждение часто совпадает с реалиями современной российской школы, где результаты учебной деятельности учащихся оценивают, опираясь на знаниевый критерий, а не на оценку достижений в соответствии с индивидуальными возможностями.

В условиях инклюзивной школы для всех обучающихся создаются оптимальные условия для освоения учебного плана на разных уровнях. «Признание и поощрение получает сам акт познания и обучения, акт приложения усилий, продвижение вперед и узнавание большего. Каждый акт достижения получает признание. Такой взгляд на достижение беспокоит тех, кто считает, что основанием для оценки того, кто из учеников превосходит других, является объем знаний. Как будто скромный темп обучения опасен. Сторонники инклюзии ценят учение, поддерживают ученика в достижении как можно большего и понимают, что у всех разные способности и стили обучения» [4, с. 55].

Отметочная система оценивания достиже-

ний обучающихся в условиях инклюзивного образования является неинформативной и с позиции миссии инклюзии, поскольку не позволяет оценить динамику детей с ОВЗ в образовательном процессе. Осуществляемый мониторинг показывает, что отметку «3» получает подавляющее большинство детей с ОВЗ вне зависимости от динамики их успешности в образовательном процессе [1]. Это обусловлено тем, что дети с ОВЗ получают цензовое образование и процесс обучения в школьной системе остается доминирующим, поэтому и государство, и общество нацелены на оценку академических достижений. Ряд нормативных документов требуют от образовательных организаций разработки системы оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы.

Мониторинг, осуществленный государственным бюджетным учреждением Новосибирской области – Центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования», выявил, что в большинстве образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику, разработаны системы оценивания достижений образовательных результатов. При этом в части школ система оценивания достижений выстроена только на отметке [9; 10].

В этой связи важно подчеркнуть, что учитель оценивает результат деятельности ребенка с ОВЗ не посредством сравнения с результатами других учеников класса, а принимая во внимание приложенные им усилия. Фиксирование динамики развития ребенка с ОВЗ осуществляется постоянно, а результаты оценивания демонстрируют уровень достижения целей обучения, спроектированных в индивидуальной программе, и служат основанием для возможных изменений.

В процессе оценки образовательных достижений обучающихся с ОВЗ особую роль играет самооценка. Вовлечение учеников в этот процесс не только помогает им проверить полученные результаты, ведет к пониманию необходимых усилий для достиже-

ния поставленных целей, но и способствует развитию положительного и ответственного отношения к собственной деятельности.

Педагоги инклюзивного образования наиболее часто применяют такие инструменты оценивания образовательных результатов, как портфель (портфолио) достижений и таблица образовательных результатов учащихся [10].

Однако проведенный мониторинг показал, что инновационные формы и методы контроля чаще всего используются в инклюзивной практике как вспомогательные, поскольку полученные с их помощью результаты не учитываются при итоговой оценке достижений обучающихся.

Разработанные же образовательными учреждениями собственные системы оценивания зачастую не проходят процедуру стандартизации, в связи с чем сведения

о динамике успешности детей в образовательном процессе слабо сопоставимы и недостаточно объективны. Требуется вывести принцип соответствия критериального оценивания достижений нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ. Под критерием чаще всего понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки. Понятие «критерий» соотносится с определением результативности образовательного процесса. Е. А. Пономарева указывает на то, что критерии результативности следует рассматривать через качественные или количественные показатели [7]. В том числе необходимым показателем эффективности инклюзивного образовательного процесса является включение учащихся в планирование и оценивание собственных образовательных результатов [8].

Результаты исследования

Эффективность оценки достижений учащихся с ОВЗ в образовательном процессе инклюзивной школы, на наш взгляд, невозможно рассматривать в отрыве от оценки результатов деятельности учителя и результатов деятельности школы. Это должна быть единая система критериев, выработанных на основе принципов инклюзивного образования, деятельностного подхода, принятия позиции субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса с учетом специфики условий конкретной образовательной организации.

Выделение таких критериев является дискуссионным. В качестве возможного варианта рассмотрим следующие группы.

1. *Критерий оценки деятельности учащихся с ОВЗ в инклюзивном классе.* В качестве таковых в традиционной системе обучения – отметка за выполнение заданий преимущественно репродуктивного характера: «правильно» – «неправильно», подсчет общего количества верно выполненных заданий. В условиях инклюзивной практики и в свете обозначенных позиций в качестве показателей образовательных результатов могут выступать:

а) *соответствие принятому стандарту*, не в качестве ценза, а в качестве ориентира

в процессе поэлементного анализа заданий, выполненного обучающимся в соответствии с принятой и утвержденной оценочной системой образовательного учреждения;

б) *динамика в развитии личностных качеств обучающихся*, самооценка ученика и оценка его личностных качеств учителем и родителями;

в) *творческие достижения*, оценка творческих работ путем контент-анализа, фиксация творческих достижений на уроке;

г) *индивидуальная образовательная траектория* – образовательная характеристика, данная учителем, рефлексивные записи учеников.

2. *Критерий оценки деятельности учителя, показателями которого являются:*

а) *методическая компетентность* – разработка адаптированных основных общеобразовательных программ, педагогического инструментария, анализ моделируемых занятий и творческих работ;

б) *владение организацией инклюзивного образовательного процесса* (организационно-деятельностные качества) – разработка и реализация инклюзивных занятий, рефлексия образовательной деятельности;

в) *исследовательская* (инновационная, экспериментальная) деятельность – раз-

работка дидактических методик и приемов для реализации в инклюзивной практике, технологий с учетом психофизиологических особенностей и ограничений особенных учащихся;

г) *мировоззренческая педагогическая позиция* – ценностное отношение к особенным детям, к проблемам их развития.

3. *Критерий оценки деятельности школы, в качестве его показателей:*

а) *наличие и обоснованность* концепции реализации инклюзивной практики, программ и планов работы школы и другой документации, их экспертная оценка и сравни-

тельный анализ с концепциями разных школ;
б) *эффективность административной системы* организации инклюзивного образовательного процесса;

в) *система педагогической и родительской подготовки* – документация и система организации деятельности педагогов и родителей.

Таким образом, вопрос оценки достижений учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивной практики ориентирован на разработку системы и способов измерения, позволяющих осуществлять эффективное оценивание динамики их развития.

Библиографический список

1. *Алехина С. В.* О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы I Международной конференции. – М.: Изд-во МГППУ, 2011. – С. 20–22.

2. *Банч Г., Алёхина С. В., Зиглер Р.* Социальные преимущества инклюзии. Результаты исследования влияния инклюзивного образования на развитие детей [Электронный ресурс] // Эффективные технологии инклюзивного образования: в 4 ч.: Всероссийская научная школа с международным участием (г. Новосибирск, 22–25 октября 2013 г.). – Ч. 2: Особенности методики обучения и воспитания детей при реализации инклюзии. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=1PB3gk_WSOw (дата обращения: 15.06.2016).

3. *Банч Г. О., Чепель Т. Л., Ряписова А. Г.* Инклюзивное образование в Канаде и России: общность стратегических подходов и специфика тактических решений // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 7–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1603.01>.

4. *Банч Г. О.* 10 ключевых пунктов успешной инклюзии // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3 (30). – С. 50–56. DOI: <http://narfu.ru/upload/iblock/952/geri-banch-10-klyuchevykh-punktov-uspeshnoy-inklyuzii.pdf>.

5. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии [Электронный ресурс]: практическое пособие / под ред. М. Вогана; пер. И. Аникеева; под общ. ред. М. Перфильевой. – М.: Перспектива, 2013. –

URL: <http://www.gosbook.ru/node/37022> (дата обращения: 15.06.2016).

6. *Дзоз В. А., Трифонов С. И., Чеснокова Г. С.* Организация инклюзии в системе непрерывного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 233–238.

7. *Пономарева Е. А.* Критерии и показатели оценки педагогической деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 5. – С. 44–47.

8. Рефлексия в образовательном процессе / авт.-сост. Т. В. Рюмина, А. Г. Ряписова. – Новосибирск: НГПУ, 2015. – 130 с.

9. *Ряписов Н. А., Ряписова А. Г.* Мониторинг эффективности инклюзивной практики // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1. – С. 7–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.01>.

10. *Чепель Т. Л., Абакирова Т. П., Самуйленко С. В.* Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 1. – С. 33–41.

11. *Bunch G.* Emerging research: students with disabilities, families, teachers. – Toronto: Inclusion Press, 2015. – 170 p.

12. *Mitchell D.* Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education // Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New / D. Mitchell. ed. – Abingdon, Oxfordshire: Routledge, 2005. – P. 1–21.

Поступила в редакцию 15.09.2016

ASSESSMENT OF ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH DISABILITIES AS A PROBLEM OF EFFECTIVENESS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS¹

Abstract. The article reveals the problem of evaluation of achievements of pupils in the inclusive educational process. The analysis of the existing system of assessment of students with disabilities. Presents a system of possible options for assessing the activities of the various stakeholders inclusive of the educational process.

Keywords: inclusion, assessment, level, disabilities, options and indicators.

References

1. Alekhina, S. V., 2011. O monitoringe inklyuzivnogo processa v obrazovanii [Monitoring of an inclusive process in education]. Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, texnologii [Inclusive education: methodology, practice, technologies]. Moscow: MSPPU Publ., pp. 20–22 (in Russ.).
2. Bunch, G., Alekhina, S. V., Ziegler, R., 2013. Social'nye preimushhestva inklyuzii. Rezul'taty issledovaniya vliyaniya inklyuzivnogo obrazovaniya na razvitie detej [The Social benefits of inclusion. The results of a study of the impact of inclusive education on children's development]. E'ffektivnye texnologii inklyuzivnogo obrazovaniya. Ch. 2: Osobennosti metodiki obucheniya i vospitaniya detej pri realizacii inklyuzii [Effective technologies for inclusive education. Part 2: Particular methods of teaching and upbringing of children in the implementation of inclusion] [online]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=1PB3gk_WSOw (Accessed 15 June 2016) (in Russ.).
3. Bunch, G. O., Chepel, T. L., Ryapisova, A. G., 2016. Inklyuzivnoe obrazovanie v Kanade i Rossii: obshhnost' strategicheskix podxodov i specifika takticheskix reshenij [Inclusive education in Canada and Russia: joint of strategic approaches and specific tactical solutions]. Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University], 3, pp. 7–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1603.01>. (in Russ, abstr. in Eng.).
4. Bunch, G. O., 2010. 10 klyuchevyx punktov uspeshnoj inklyuzii [10 key points for successful inclusion]. Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders], 3 (30), pp. 50–56. DOI: <http://narfu.ru/upload/iblock/952/geri-banch-10-klyuchevykh-punktov-uspeshnoy-inklyuzii.pdf> (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Booth, T. M., Ainscow, M., 2013. Pokazateli inklyuzii [Indicators of inclusion]. Moscow: Prospect Publ. [online]. Available at: <http://www.gosbook.ru/node/37022> (Accessed 15 June 2016) (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Dzoz, V. A., Trifonov, S. I., Chesnokova, G. S., 2013. Organizaciya inklyuzii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Inclusion Organization in the System of Continuous Education]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 2, pp. 233–238. (in Russ., abstr. in Eng.).
7. Ponomareva, E. A., 2009. Kriterii i pokazateli ocenki pedagogicheskoy deyatelnosti [Criteria and indicators of estimation of pedagogical activity]. Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii [Innovative projects and programs in education], 5, p. 44–47. (in Russ.).
8. Ryumina, T. V., Ryapisova, A. G., ed.-comp., 2015. Refleksiya v obrazovatel'nom processe [Reflection in the educational process]. Novosibirsk: NSPU Publ., 130 p. (in Russ.).
9. Ryapisov, N. A., Ryapisova, A. G., 2016. Monitoring e'ffektivnosti inklyuzivnoj praktiki [Monitoring the effectiveness of inclusive practice]. Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University], 1, pp. 7–22. DOI: <http://>

dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.01 (in Russ., abstr. in Eng.).

10. Chepel, T. L., Abakirova, T. P., Samuylenko, S. V., 2014. E'ffektivnost' obrazovatel'nogo processa v usloviyax inklyuzivnoj praktiki: itogi monitoringovykh issledovaniy [The efficiency of the educational process in the conditions of inclusive practice: results of monitoring studies]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education],

Vol. 19, No. 1, pp. 33–41. (in Russ.).

11. Bunch, G., 2015. *Emerging research: students with disabilities, families, teachers*. Toronto: Inclusion Press., 170 p. (in Eng.).

12. Mitchell D., 2005. Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. D. Mitchell, ed. *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge, pp. 1–21. (in Eng.).

Submitted 15.09.2016

Сунько Татьяна Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, специалист по УМР, Московский государственный психолого-педагогический университет, tasunko@yandex.ru, Москва

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме концептуального поэтапного проектирования и апробации модели и алгоритма деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлена модель и алгоритм деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным программам.

Ключевые слова: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, концептуальное проектирование, модель деятельности общеобразовательных организаций, алгоритм деятельности общеобразовательных организаций, образовательная деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, организация образовательной деятельности, организация, осуществляющая образовательную деятельность.

В условиях введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и распространения современных моделей социализации детей процедура концептуального проектирования связана с определением содержания в образовании и с проведением в укладе и организации школ необходимых изменений. Однако вместе с тем встает вопрос и о готовности педагогических работников к принятию изменений в образовательных организациях и реализации управленческих решений по нововведению.

Поэтому следует подробно рассмотреть, с одной стороны, деятельность педагогов, специалистов общеобразовательных организаций в свете происходящих изменений по построению модели школы, а с другой – процедуру концептуального проектирования модели и алгоритма деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, как средства изменения организационных механизмов.

В зарубежных исследованиях проблема проектирования была отражена в трудах исследователей В. Кузена [8], Г. Манна [9] и др., рассматривавших вопросы школьной политики, управления образованием за рубежом, финансирования и организации школьной системы, методы и формы обучения мо-

лодого поколения.

В советской психологии идеей личностного развития, реализованного в контексте деятельностного подхода, занимались ученые С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин.

Для предоставления равного доступа к качественному образованию и осуществлению социальной адаптации детей в деятельности общеобразовательных организаций следует провести, прежде всего, комплексный анализ имеющихся проблем, определить необходимые изменения в существующей организации образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и построить целостную систему регламентов в соответствии с системообразующими компонентами по видам ресурсов (материально-технические, финансово-экономические, информационно-методические, кадровые) [5, с. 31–41].

Процесс концептуального проектирования модели и деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, заключается в решении ряда проектных задач, состоящих в последовательном выполнении нескольких проектных процедур и операций, таких как анализ, планирование, построение, оценка, сравнение [5, с. 4]. Способом реализации модели деятельности общеобразовательных организаций, осуществ-

влияющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, выступает определенный алгоритм деятельности.

Поскольку модель должна описывать весь уклад общеобразовательных организаций, в условиях распространения современных моделей успешной социализации детей настоящая модель деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, может включать в себя следующие блоки: целевой, содержательный, результативный и прогностический [4, с. 3–8].

Целевой блок модели деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, определяет общее назначение модели, цель и задачи, способы достижения поставленной цели.

Целью построения модели деятельности общеобразовательных организаций, на наш взгляд, является поэтапное обеспечение доступности качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на основе развития образовательной организации.

Отсюда задачи построения модели деятельности формулируются следующим образом:

1) создать единую образовательную среду для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, имеющих разные стартовые возможности;

2) развить потенциальные возможности детей с особенностями психофизического развития в совместной деятельности со сверстниками;

3) организовать систему эффективного процесса психолого-педагогического сопровождения посредством взаимодействия диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;

4) способствовать успешному освоению общеобразовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;

5) формировать у всех участников образовательных отношений адекватное отношение к проблемам обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 5–35].

Содержательный блок модели устанавли-

вает целостную систему регламентов в деятельности общеобразовательной организации [2, с. 29–38].

Система регламентов материально-технического обеспечения построения модели деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, состоит из необходимых условий по оснащению организации специальными лифтами и подъемниками, установке пандусов для физического доступа, а также условий для организации учебной деятельности, например, обустройство рабочего места в классе, оборудование устройств для чтения и письма, наличие современных специальных наглядно-дидактических пособий и комплектов, звукоусилителей и др. [6, с. 20].

Основой системы регламентов финансового планирования деятельности общеобразовательных организаций является бюджетирование. Сущность бюджетирования деятельности общеобразовательных организаций как формы планирования финансового обеспечения в рыночных условиях выражается в разработке его основных бюджетов и отчетов по ним. Система бюджетирования обеспечивает лучшую координацию его различных видов деятельности, повышает управляемость и адаптивность к изменениям во внутренней и внешней среде [6, с. 18–19].

Система регламентов информационно-методического обеспечения модели деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включает информационно-просветительские мероприятия для обучающихся, родителей, педагогических работников.

При анализе степени обеспеченности общеобразовательной организации кадровыми ресурсами необходимо учитывать и укомплектованность школы квалифицированными педагогическими работниками и их готовность к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Формирование готовности педагогов к необходимым изменениям может начинаться с понимания собственного жизненного определения, рассмотренного еще С. Л. Рубинштейном, в качестве осознанного способа построения человеком бытия [3, с. 261]. В качестве субъекта человек вырабатыва-

ет свое отношение к жизни и выстраивает жизненную стратегию. Жизненная позиция может выступать и как результат самоопределения и как условие ее реализации [7].

В работе с педагогами и специалистами общеобразовательных организаций следует выявить личностные затруднения каждого для оказания адресной помощи в решении возникших проблем с помощью следующих форм работы: круглые столы по проблемам, проблемно-деловые игры, рефлексивно-ролевые игры, моделирование, педагогические чтения, групповые и индивидуальные консультации, мастер-классы.

Вместе с тем система регламентов кадрового обеспечения модели деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, предъявляет запрос не только на наличие в штате высокопрофессиональных специалистов, с высоким уровнем образования, способных к эффективной, высокопродуктивной, в том числе и инновационной деятельности, таких как психолог, медицинский работник, тьютор, социальный педагог, логопед, дефектолог, но и на качество взаимодействия творческой группы методически грамотных единомышленников, осознающих и принимающих концепцию индивидуализации образовательной деятельности [6, с. 18].

При внедрении модели деятельности общеобразовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, следует учесть возможные риски, которые могут быть обусловлены динамикой объекта управления и его внешним окружением, а также ролью человеческого фактора в процессе образовательных отношений.

Перечислим предполагаемые внешние и внутренние риски при внедрении модели деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Внешние риски могут быть связаны с недостаточностью экономического обеспечения продвижения инклюзивного образования, а также с отсутствием механизма создания целостной системы регламентов по видам ресурсов в деятельности общеобразовательных организаций.

Выделим некоторые внутренние риски. Во-первых, влияние культурных стереотипов на отношение к людям с инвалидностью, нетерпимость и интолерантность; во-вторых, недостаток программ по сопровождению ребёнка с инвалидностью, обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях; в-третьих, недостаток программ реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от характера нарушений и структуры дефекта, в-четвертых, затруднения учителей при работе в разнородных средах.

Результативный блок модели деятельности общеобразовательных организаций содержит совокупность критериев оценки поэтапного развития организации, осуществляющей образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а именно: наличие экономической основы законодательных актов, готовность педагогов и специалистов к коллективной совместной работе, соответствие системы мер мерам по профилактике, раннему выявлению и ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями и их семьям, способствующим уменьшению последующих затруднений в совместном воспитании, развитии и обучении детей в общеобразовательной организации.

Прогностический блок модели включает прогноз возможных вариантов реализации модели деятельности общеобразовательных организаций. Прогноз деятельности общеобразовательной организации связан с различными вариантами включения детей с ОВЗ в общеобразовательные организации, реализующие адаптированные основные образовательные программы в отдельных классах, в общеобразовательные организации, реализующие адаптированные образовательные программы [6, с. 5–15].

Таким образом, качественное полноценное образование детей с ограниченными возможностями здоровья возможно в том случае, если при организации обучения действительно созданы специальные образовательные условия, учитывающие специфику образовательной деятельности различных категорий детей с ОВЗ в зависимости от характера нарушений и структуры дефекта, а также их возможности передвижения, общения, социального поведения. В связи

с этим наиболее важным является способность общеобразовательных организаций изменяться и искать ресурсные возможности, которые, актуализируясь в определенных условиях, способны обеспечить достижение поставленных целей.

Алгоритм деятельности общеобразовательных организаций предусматривает следующие этапы: план мероприятий реализации модели деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; ход реализации модели; описание специфики этапов реализации моделей; обоснование конкретных мероприятий по реализации модели, сроков реализации каждого этапа [2, с. 61].

На первом этапе выстраивается план мероприятий реализации модели деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация модели представляется актуальной на современном этапе развития общества, так как учитывает организацию процесса образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Развитие и апробация модели деятельности общеобразовательных организаций, во-первых, будет способствовать расширению вариативности и доступности образования для всех групп детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, во-вторых, обеспечит высокий потенциал развития детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе обучения по общеобразовательным программам.

Развитие модели деятельности затрагивает инфраструктуру общеобразовательных организаций, которая должна быть ориентирована как на ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так и на всех участников образовательных отношений.

План мероприятий по реализации модели деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, отражает ход реализации модели, описание специфики этапов реализации моделей, обоснование конкретных мероприятий по реализации модели, сроков реализации каждого этапа.

На втором этапе алгоритма деятельности

общеобразовательных организаций осуществляется ход реализации модели деятельности общеобразовательных организаций.

Ход реализации определяет создание в общеобразовательной организации Совета по апробации модели, который должен обеспечивать координацию действий всего педагогического коллектива, а также осуществлять информационное, консалтинговое и научно-методическое сопровождение процесса апробации модели. Деятельность этого временного органа управления предлагается регламентировать специальным Положением о Совете. Затем должен быть осуществлен переход к созданию рабочей группы по изучению выстраиваемой модели и ее апробации в соответствии с алгоритмом деятельности.

Таким образом, после определения изменений в деятельности общеобразовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, проводится конкретизация настоящей модели в соответствии с концепцией реализации модели применительно к данной общеобразовательной организации.

Третий этап – описание специфики этапов реализации моделей. Спецификой процедуры создания рабочей группы по апробации модели в соответствии с концепцией и планом мероприятий реализации модели деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, является включение всех педагогов, специалистов сопровождения, медицинских работников, администрации общеобразовательной организации. Руководство деятельностью рабочей группы целесообразно поручить представителю администрации образовательной организации или руководителю методического объединения учителей. Состав рабочей группы и порядок ее работы утверждается приказом директора образовательной организации.

Поскольку участие в деятельности рабочей группы требует дополнительных усилий, желательно заранее определить формы дополнительного материального и морального поощрения за полученные результаты и довести их до сведения участников.

Спецификой определения рабочей группой изменений в деятельности общеоб-

разовательной организаций будет являться перечень несоответствий, имеющих ресурсы и целостной системы регламентов по видам ресурсов, необходимых для реализации модели деятельности общеобразовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты комплексного анализа и определение необходимых изменений в существующей организации образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья показывают полноту и достаточность построения целостной системы регламентов.

Процедура построения целостной системы регламентов по видам ресурсов в соответствии с компонентами образовательного

процесса и их инновационным содержанием в общеобразовательной организации может осуществляться после конкретизации настоящей модели применительно к данной общеобразовательной организации.

На четвертом этапе осуществляется обоснование конкретных мероприятий по реализации модели деятельности общеобразовательных организаций и выполняется обоснование сроков реализации каждого этапа алгоритма деятельности общеобразовательных организаций.

Таким образом, концептуальное поэтапное проектирование и апробация модели и алгоритма деятельности общеобразовательных организаций позволяют доработать механизмы управления и внедрить в практику обновленную структуру и содержание деятельности образовательных организаций.

Библиографический список

1. *Алехина С. В., Кутепова Е. Н., Дмитриева Т. П., Дедюхина Г. В., Сабельникова С. И., Самсонова Е. В., Семаго Н. Я., Семаго М. М., Факина А. К.* Обеспечение доступности качественных образовательных услуг общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2012. – 162 с. – (Инклюзивное образование) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=165658> (дата обращения: 25.07.16).
2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.
3. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.
4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / ред. С. В. Алехина, М. М. Семаго. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2012. – 156 с. – (Инклюзивное образование). – URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=160947> (дата обращения: 25.07.16).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. Приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/user/736542/page/federalnyy-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-nachalnogo-obshchego> (дата обращения: 25.07.16).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Минобрнауки России 19 декабря 2014 г. № 1598; в ред. Приказов от 3 февраля 2015 г. №35847 [Электронный ресурс]. – URL: http://xn--273--84d1f.xn-p1ai/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-ot-19122014-no-1598 (дата обращения: 25.07.16).
7. *Филинкова Е. Б.* К проблеме перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой: концептуальное понимание и теоретическая модель // Социальная психология и общество. – 2015. – Том 6. – № 3. – С. 5–20.
8. *Cousin V.* Report on the state of public instruction in Prussia. – London: Effingham Wilson, Royal Exchange, 1834. – 333 p.
9. *Mann H. Mr.* Mann's seventh annual report: Education in Europe // Common School Journal. – 1844. – Vol. VI. – P. 65–196.

Поступила в редакцию 08.08.16

BUILDING A MODEL PERFORMANCE EDUCATIONAL ORGANIZATION, PROVIDES EDUCATION STUDYING WITH DISABILITIES

Abstract. The article deals with the conceptual design and testing phased model and algorithm of activity of educational organizations engaged in educational activities of students with disabilities. The article presents a model and algorithm of activity of educational organizations engaged in educational activities in general education programs.

Keywords: Student with disabilities, conceptual design, model of activity of educational institutions, the algorithm of activity of educational institutions, educational activities of students with disabilities, the organization of educational activities, organization engaged in educational activities.

References

1. Alekhina, S. V., Kutepov, E. N., Dmitrieva, T. P., Dedyukhina, G. V., Sabelnikova, S. I., Samsonova, E. V., Semago, N. Ya., Semago, M. M., Fadina, A. K., 2012. Obespechenie dostupnosti kachestvennykh obrazovatel'nykh uslug obshhego obrazovaniya dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Ensuring access to quality education of general education services for children with disabilities]. Moscow: Moscow City Psychological-Pedagogical University Publ., 162 p. [online]. Available at: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=165658> (Accessed 15 June 2016) (in Russ.).
2. Alekhina, S. V., ed., 2012. Organizaciya special'nykh obrazovatel'nykh uslovij dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyax [Organization of special educational conditions for children with disabilities in educational institutions]. Moscow: MGPPU Publ., 92 p. (in Russ.).
3. Rubinstein, S. L., 2008. Osnovy obshhej psixologii [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Peter Publ., 713 p. (in Russ.).
4. Alekhina, S. V., Semago, M., ed., 2012. Sozdanie i aprobaciya modeli psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoj praktiki [Create and test a model of psychological and pedagogical support of inclusive practices]. Moscow: Moscow City Psychological and Pedagogical University Publ., 156 p. Available at: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=160947> (Accessed 15 June 2016) (in Russ.).
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya (utverzhen prikazom Minobrnauki Rossii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373; v red. Prikazov ot 26 noyabrya 2010 g. № 1241, ot 22 sentyabrya 2011 g. № 2357) [The federal state educational standard primary education (approved by Order of the Russian Ministry of Education of October 6, 2009 № 373, as amended by the Orders of November 26, 2010 № 1241 of September 22, 2011 № 2357)] [online]. Available at: <http://nsportal.ru/user/736542/page/federalnyy-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-nachalnogo-obshchego> (Accessed 25 July 2016) (in Russ.).
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya obuchayushhixsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (utverzhen prikazom Minobrnauki Rossii 19 dekabrya 2014 g. № 1598; v red. Prikazov ot 3 fevralya 2015 g. №35847 [The Federal state educational standard primary education of students with disabilities (approved by order of the Ministry of Education of Russia December 19, 2014 № 1598, as amended by the Orders of February 3, 2015 №35847)] [online]. Available at: http://xn--273-84d1f.xn--p1ai/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-rf-ot-19122014-no-1598 (Accessed 25 July 2016) (in Russ.).
7. Filinkova, E. B., 2015. K probleme perexoda ot ispolnitel'skoj (pedagogicheskoy) deyatel'nosti k upravlencheskoj: konceptual'noe ponimanie i teoreticheskaya model' [On the problem of the transition from performing (educational) activities to management: conceptual understanding and theoretical model]. Social'naya psixologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society], 6, No 3, pp. 5–20. (in Russ.).
8. Cousin, V., 1834. Report on the state of public instruction in Prussia. London: Effingham Wilson, Royal Exchange, 333 p.
9. Mann, H. Mr., 1844. Mann's seventh annual report: Education in Europe. Common School Journal, VI, pp. 65–196.

Submitted 08.08.16

УДК 378(517.3)

Иванцовская Надежда Григорьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой инженерной графики, Новосибирский государственный технический университет, hope@graph.power.nstu.ru, Новосибирск

Эрдэнэчимэг Сувд

Аспирант кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет, suvdde@gmail.com, Новосибирск

РЕФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОНГОЛИИ (НА ПРИМЕРЕ МОНГОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА НАУКИ И ТЕХНОЛОГИИ)

Аннотация. В рамках данного исследования были изучены вопросы реформирования инженерного образования в Монголии и накопленный опыт деятельности Монгольского государственного университета науки и технологии (МГУНТ) по внедрению кредитной системы обучения и инициативы CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate). Изучение документов по реформированию высшего образования в Монголии и трудов ученых позволили нам выявить противоречия между современными требованиями к уровню образования выпускников технических вузов и сложившейся практикой их подготовки. Разрешение выделенных противоречий возможно посредством совершенствования образовательного процесса технических вузов на основе внедрения кредит-системы и инициативы CDIO. Процесс внедрения инициативы в МГУНТ осуществляется в соответствии с планом стратегического развития. С помощью инициативы CDIO университет рассчитывает перестроить учебный процесс, расширить инновационную деятельность, активизировать взаимодействие с бизнесом, улучшить качество образования и по-новому позиционировать себя в образовательном мировом сообществе.

Ключевые слова: кредит-система, инициатива CDIO, высшее образование Монголии, инженерное образование, реформирование образования.

Введение

С переходом страны к рыночной экономике и демократической государственной структуре в системе высшего образования Монголии произошли существенные изменения. Основой для таких изменений стала Конституция Монголии, утвержденная в 1992 г. и имеющая своей целью «построение и развитие гуманного, гражданского, демократического общества» [13]. Соответственно, и в Закон об образовании были внесены изменения, направленные на улучшение правовых гарантий и предоставление гражданам страны образования, соответствующего мировым стандартам: «Образование будет развиваться в качестве ведущей отрасли, оно будет находиться под заботой и координацией государства, под контролем государства и общественности... Образование должно быть гуманистическим, демо-

кратическим, непрерывным, доступным для всех и опираться на национальные и культурно-цивилизационные ценности человечества, на передовое наследие, традиции и науку» [16, п. 5.1].

Процесс реформирования монгольского высшего образования в соответствии с провозглашенными в Законе принципами приобрел несколько основных направлений, таких как гуманизация, фундаментализация, междисциплинарность, демократизация, диверсификация [14, с. 25–26]. За основу модернизации образования была принята система многоуровневого высшего образования (бакалавр, магистр и доктор философии – PhD), хорошо зарекомендовавшая себя во многих странах мира.

В рамках данного исследования были изучены вопросы реформирования инженерно-

го образования в Монголии и накопленный опыт деятельности Монгольского государственного университета науки и технологии (МГУНТ) по внедрению кредитной системы обучения и инициативы CDIO (Conceive – Придумывай, Design – Разрабатывай, Implement – Внедряй, Operate – Управляй). С этой целью анализировались труды ученых Монголии, занимающихся выявлением особенностей организации учебного процесса на основе кредитной системы обучения, например, работы Д. Бадарч [3–5], Д. Дашжамц [8; 9], Я. Наранцэцэг [17]. Особого внимания заслуживают работы монгольских исследователей Т. Амаржаргалан, Д. Ариунболор [1], П. Аюурзана [2], посвященные вопросам внедрения инициативы CDIO.

Изучение документов по реформированию высшего образования в Монголии и трудов ученых позволило нам выявить противоречия: между современными требованиями к уровню образования выпускников и содержанием обучения; доступностью для студентов источников информации на требуемом уровне и их обеспеченностью в вузах; требованиями к самостоятельной учебной деятельности студентов и отсутствием ме-

ханизмов ее развития; требованиями к объективности и надежности методов оценки компетентности выпускников и слабо развитой системой оценки знаний и умений; требованиями к студенту самостоятельно планировать свою учебную деятельность и отсутствием возможности индивидуальной организации учебного процесса; требованиями к объективной оценке труда преподавателей и несовершенной, нерациональной системой распределения учебной нагрузки; требованиями к надежной связи процесса обучения с наукой и производством и отсутствием такой системы взаимодействия.

Целью данной статьи является публикация результатов исследований, проводимых в рамках научной деятельности по реформированию инженерного образования в Монголии в исторический период, начиная с конца XX в. по настоящее время. В данной статье рассматриваются реформы образовательного процесса Монгольского государственного университета науки и технологии. Поставлена задача нахождения способов разрешения противоречий между требованиями к системе образования в Монголии и подготовкой инженеров.

Исследовательская часть

Разрешение выделенных противоречий возможно посредством совершенствования образовательного процесса технических вузов на основе внедрения кредит-системы для учета и планирования содержания образования, индивидуально ориентированной его организации. Кредит-система регулирует многостороннюю деятельность университета: профессиограмму подготовки специалиста, учебный план, единое учебное расписание, присуждение степеней, распределение нагрузок преподавателей, оплату за обучение и т. д. [18]. Кредит определяется как эталонная единица объема содержания высшего образования и служит основой планирования, финансирования и организации процесса обучения. Внедрению кредит-системы в МГУНТ предшествовал подготовительный период (1992–1998), который был осуществлен в несколько этапов.

Первое, что было сделано, – обновление учебных планов подготовки на основе кре-

дитно-модульной структуры. Это позволило составить сквозной учебный план МГУНТ в рамках одного направления подготовки для разных ступеней обучения: для получения квалификации бакалавра обучающимся необходимо набрать не менее 120 кредитов, магистра – не менее 150 кредитов, доктора философии – не менее 210 кредитов [15]. Для организации индивидуально ориентированного учебного процесса с помощью кредит-системы было необходимо разработать единый стандарт учебного процесса университета, который позволил бы сформировать единый учебный календарь для планирования студентами своей образовательной траектории. Учебный календарь должен содержать: наименование дисциплины, которую ведет преподаватель; количество студентов, выбравших эту дисциплину; дни недели и номера аудиторий, в которых будут проводиться занятия.

Второе – была обновлена система

оценки знаний студентов, внедрена рейтинговая система. Успешность изучения отдельных дисциплин в кредит-системе рекомендуется оценивать по 100-балльной шкале: 70 баллов – оценка преподавателем учебной деятельности студента в течение семестра и 30 баллов – оценка знаний студента на экзамене. Итоговая оценка освоения дисциплины – баллы – переводятся в буквенный эквивалент по шкале USCS (US Credit System), а затем – в ее числовой эквивалент по общему среднему показателю (ОСП). ОСП успеваемости является инструментом

интегрированной оценки студентов по всем изученным дисциплинам [3].

Следующей задачей внедрения кредитной системы в МГУНТ являлась корректная оценка преподавательского труда. Нагрузка преподавателей по учебной и научно-исследовательской деятельности в кредит-системе оценивается в кредитах. В зависимости от научных степеней, ученых званий, опыта преподавательской деятельности и результатов научно-исследовательских работ (НИР) определены 6 должностных категорий преподавателей (табл.).

Таблица

Должностные категории преподавателей в МГУНТ

Должность	Учебная нагрузка, кредиты	Нагрузка НИР, кредиты
Профессор – ведущий ученый в своей научной области, преподаватель, имеющий степень доктора или звание профессора, руководит научно-исследовательской работой, международными и государственными проектами	8	8
Доцент – преподаватель, имеющий степень доктора и/или звание доцента, руководит научно-исследовательской работой, участвует в международных и государственных проектах, издает учебные пособия	10	6
Ассистент-профессор – преподаватель, имеющий степень доктора или звание доцента, участвует в международных и государственных проектах, издает учебные пособия	12	4
Старший преподаватель – преподаватель, имеющий звание старшего преподавателя, участвует в научно-исследовательской работе и издании учебных пособий	13	3
Преподаватель – сотрудник, имеющий стаж работы в вузе не менее одного года, способный дать студентам навыки освоения учебного материала в кредит-системе	15	1
Ассистент-преподаватель – сотрудник, заинтересованный стать преподавателем, окончивший вуз со средним показателем оценки по ОСП 3,6 и выше, имеющий степень магистра	12	–

С 1998 г. с разрешения Министерства образования стартовал первый этап работ по официальному внедрению кредитной системы обучения на базе МГУНТ [6]. Система была внедрена в одном из институтов МГУНТ, в Институте компьютерной техники и менеджмента, что способствовало внедрению кредит-системы в дальнейшем в образовательный процесс других институтов университета.

В ходе реформ в МГУНТ была разработана и внедрена интегрированная информационная система UNIMIS для поддержки управления всеми процессами в университете, в том числе и индивидуально ориенти-

рованным учебным процессом. Эта система имеет следующие подсистемы: учебный процесс, научно-исследовательская работа, студент, профессорско-преподавательский состав, финансы и бухгалтерские учет, библиотека. Информационная система способствует совершенствованию менеджмента вуза.

Важным этапом реформы МГУНТ явился переход от кафедральной структуры к профессорской, при которой профессор играет главную роль в определении направления учебной, научной и инновационной деятельности группы. С сентября 2002 г. институт кафедр университета был преобразован в институт профессорских групп. За период

с 2003 по 2013 г. в МГУНТ было создано 17 институтов, более 120 профессорских групп. Признаком деления на такие группы

было отношение научного направления профессора к фундаментальной или прикладной науке.

Система доказательств и научная аргументация

В период реформ особое внимание было обращено на повышение качества образования, совершенствование учебных планов на всех ступенях обучения, качество учебников, применение методов, форм и средств обучения. Реформа МГУНТ позволила преодолеть негативные тенденции в развитии университета и за короткий срок добиться значительных успехов: более, чем в три раза вырос контингент студентов; зарплата преподавателей значительно превысила среднюю по стране, работать в университете вновь стало престижно, на кафедрах появилась молодежь, расширились международные связи университета; быстрыми темпами увеличился объем научных и проектных работ. МГУНТ в 2001 г. стал членом Международной ассоциации университетов и Международной ассоциации обмена студентами, а в 2003 г. он вошел в число пяти лучших университетов Азии по изучению опыта внедрения кредит-системы в образовательный процесс [9].

По мнению исследователей [3; 18], основой успеха реформирования инженерного образования было внедрение кредит-системы в полном ее смысле во всех сферах деятельности МГУНТ. И тем не менее было отмечено, что развитие университета стало постепенно замедляться и не выдерживать жесткой конкуренции с ведущими университетами мира. В современных условиях от дипломированных специалистов требуется инновационный и практический подход к решению стоящих перед ними производственных задач. Основной целью образования становится подготовка компетентных специалистов, которые свободно владеют своей профессией, способны к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, являются конкурентоспособными на рынке труда, готовы к профессиональному росту и профессиональной мобильности, обладают ответственностью за результаты своей профессиональной деятельности. А это означает, что появилась

необходимость начать новый виток развития инженерного образования в Монголии. Для достижения этой цели правительством Монголии утверждена «Дорожная карта реформирования высшего образования» на 2010–2021 гг.». Она ориентирована на модернизацию содержания и технологий обучения с целью обеспечения их соответствия потребностям современной экономики и меняющимся запросам населения [10].

Основой модернизации инженерного образования в Монголии выбрана Всемирная инициатива CDIO [18], которая представляет собой крупный международный проект по реформированию инженерного образования, запущенный в конце 90-х гг. XX в. в Массачусетском технологическом институте. Проект направлен на устранение противоречий между теорией и практикой в инженерном образовании. Основой модернизации инженерного образования, согласно концепции CDIO, является подготовка выпускников по техническим направлениям к комплексной инженерной деятельности. В январе 2011 г. в рамках инициативы были разработаны 12 стандартов образовательных программ CDIO, по которым может осуществляться общественно-профессиональное признание и оценка программ CDIO и их выпускников. Эти стандарты были разработаны в помощь руководителям образовательных программ, выпускникам вузов, а также промышленным партнерам вузов.

В настоящее время в университете реализуется научно-методический проект по внедрению стандартов CDIO в процесс инженерной подготовки в соответствии с дорожной картой стратегического развития МГУНТ на 2012–2021 гг. [10]. Для модернизации выбрано три основных направления подготовки обучающихся: «Технология текстильного производства», «Промышленная автоматика», «Телекоммуникации» [1]. С 2015 г. началось внедрение по данным направлениям всех 12 стандартов, в результате которого разработан новый учебный план в соответствии со вторым стандар-

том CDIO, применяются активные методы преподавания и технологии обучения, расширена лабораторная база для реализации полного цикла обучения в соответствии с технологиями CDIO, реализуется проект по

повышению квалификации профессорско-преподавательского состава «Применение инициативы CDIO в инженерном образовании» совместно с Национальным фондом Сингапура (Temasek).

Результаты исследования

Исследования по внедрению кредит-системы в МГУНТ показали, что она является эффективным инструментом реформирования образовательного процесса и дает возможность:

- обеспечить индивидуализацию обучения для студентов, что позволяет им рационально совмещать обучение в вузе с интересами развития личности, планировать свое время с учетом необходимости работы в режиме частичной занятости;
- эффективно организовать труд преподавателей;
- приблизить уровень высшего образования Монголии к признанным международным стандартам;

– создать условия для реализации в монгольских университетах новых рыночных механизмов управления и контроля в образовании.

На сегодняшний день процесс внедрения инициативы CDIO в МГУНТ продолжается в соответствии с планом стратегического развития. С помощью CDIO МГУНТ рассчитывает перестроить учебный процесс, расширить инновационную деятельность университета: создать инновационные центры, малые инновационные предприятия, а также активизировать взаимодействие с бизнесом, улучшить качество образования и по-новому позиционировать себя в образовательном мировом сообществе.

Библиографический список

1. *Амаржаргалан Т., Ариунболор Д.* Система CDIO для подготовки новых инженеров // Приоритетные вопросы: сб. науч. работ / под ред. Т. Амаржаргалан. – Улан-Батор: Изд-во МГУНТ, 2015. – С. 10–14 (на монгол. яз.).

2. *Аюурзана П., Амаржаргалан Т., Ариунболор Д.* Опыт внедрения инициативы CDIO в обучении Инженер-Мехатроник в МГУНТ // Приоритетные вопросы: сб. науч. работ / под ред. Т. Амаржаргалан. – Улан-Батор: Изд-во МГУНТ, 2015. – С. 15–20 (на монгол. яз.).

3. *Бадарч Д., Наранцэцэг Я.* Методические рекомендации по внедрению кредит-системы и асинхронной организации учебного процесса / под ред. Б. А. Сазонова. – Улан-Батор: Изд-во МГУНТ, 2002. – 112 с.

4. *Бадарч Д., Наранцэцэг Я., Сазонов Б. А.* Организация индивидуально ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц / под общ. ред. Б. А. Сазонова. – М.: Изд-во НИИВО, 2003. – 98 с.

5. *Бадарч Д., Сазонов Б. А.* Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: монография. – М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве, 2007. – 190 с.

6. БНМАУлсын гэгээрлийн яамны сайдын ту-

шаал [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения МНР, 1998 г., № 255. – URL: <http://www.legalinfo.mn/annex/details/4618?lawid=8001> (дата обращения: 01.08.2014).

7. *Гутман В. А.* Сущность всемирной инициативы CDIO и опыт ее применения в системе образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10149> (дата обращения: 21.03.2016).

8. *Дашжамц Д.* К некоторым вопросам реформирования высшего образования в Монголии // Развитие техники и технологии, и наука университета: сб. науч. работ / под ред. Д. Дашжамц. – Улан-Батор: Изд-во МГУНТ, 2006. – С. 124–125.

9. *Дашжамц Д., Наранцэцэг Я.* Реформирование университета на основе инновационной модели // Развитие техники и технологии, и наука университета: сб. науч. работ / под ред. Д. Дашжамц. – Улан-Батор: Изд-во МГУНТ, 2006. – С. 139–145.

10. Дорожная карта реформирования высшего образования Монголии с 2010 до 2021 года [Электронный ресурс]: Приказ Правительства Монголии от 2010 г., № 15. – URL: <http://www.meds.gov.mn/> (дата обращения: 15.03.2016) (на монгол. яз.).

11. Дорожная карта стратегического развития МГУНТ на 2012–2021 гг. [Электронный ресурс]: Приказ Ученого Совета 01 февраля 2012. – URL: http://erdenetis.edu.mn/resources/files/erh-zuin-akt/5_Roadmap_MUST2012.pdf (дата обращения: 05.04.2015) (на монгол. яз.).
12. Дубова И. В., Саначева Г. С., Рябов О. Н. Введение в инженерное дело при подготовке бакалавров направления «Металлургия» в идеологии CDIO [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15028> (дата обращения: 11.07.2016).
13. Конституция Монголии от 13 января 1992 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.legalinfo.mn/law/details/367> (дата обращения: 21.07.2015) (на монгол. яз.).
14. Наранцэцэг Я. Управление индивидуаль-но-ориентированным учебным процессом в кредит-системе: дис. ... канд. управ. наук. – Улан-Ба-тор., 2003. – 146 с.
15. О высшем образовании в Монголии [Элек-тронный ресурс]: Закон Монголии, п. 3, ст. 3.3, от 03 мая 2002 г. – URL: <http://www.legalinfo.mn/law/details/251> (дата обращения: 10.06.2015) (на мон-гол. яз.).
16. Об образовании в Монголии [Электронный ресурс]: Закон Монголии, п. 5, ст. 1.2, от 03 июня 2002 г. – URL: <http://www.legalinfo.mn/law/details/9020> (дата обращения: 10.06.2015) (на монгол. яз.).
17. Об образовании в Монголии [Электрон-ный ресурс]: национальная программа от 03 фев-ряля 2010 г., № 31. – URL: <http://www.meds.gov.mn/director-content-364-317.mw> (дата обращения: 01.12.2015) (на монгол. яз.).
18. План действий Правительства Монголии на 2012–2016 гг., от 18 сентября 2012, № 37 [Элек-тронный ресурс]. – URL: <http://zasag.mn/uploads/tog120h.pdf> (дата обращения: 15.02.2016) (на монгол. яз.).

Поступила в редакцию 15.06.2016

Ivancivskaya Nadezhda Grigoryevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof, Head of Graphics Department, Novosibirsk State Technical University, hope@graph.power.nstu.ru, Novosibirsk

Erdenechimeg Suvd

Postgraduate Student of Psychology and Pedagogy Department, Novosibirsk State Technical University, suvde@gmail.com, Novosibirsk

ENGINEERING EDUCATION REFORM IN MONGOLIA ON EXAMPLE THE MONGOLIAN UNIVERSITY SCIENCE AND TECHNOLOGY

Abstract. The article points out problems of engineering education reform in Mongolia, and accumulated experience of the Mongolian University of Science and Technology in the context of credit system and CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate) Initiative implementation. The analysis of documents and researches on higher education reform in Mongolia has allowed us to detect the contradiction between the modern requirements for engineering graduates and their current preparation for engineering practice. The resolution of highlighted the contradictions is possible through improvement the educational process of engineering education institutes on the basis of introduction credit system and CDIO Initiative. The initiatives implementation process in carried out in accordance with the strategic development plan. With the help of CDIO is expecting to restructure the educational process, expand innovation, enhance its interaction with business, improve the quality and efficiency of education and reposition itself in the global educational community.

Keywords: credit system, initiative CDIO, Mongolian higher education, engineering education, reform of education.

References

1. Amarjargalan, T., Ariunbolor, D., 2015. Sistema CDIO dlya podgotovki novyx inzhenerov [CDIO system for the preparation of engineer]. *Prioritetnye vosprosy [Priority issues]*. Ulan Bator: MGUNT Publ., pp. 10–14 (in Mon.).
2. Ayurzana, P., Amarjargalan, T., Ariunbolor, D., 2015. Opyt vnedreniya iniciativy CDIO v obuchenii Inzhener-Mexatronik v MGUNT [CDIO Implementation Experience for Mechatronics Engineering degree program in MUST]. *Prioritetnye vosprosy [Priority issues]*. Ulan Bator: MGUNT Publ., pp. 15–20 (in Mon.).

3. Badarch, D., Narantsetseg, Ya., 2002. Metodicheskie rekomendacii po vnedreniyu kredit-sistemy i asinxronnoj organizacii uchebnogo processa [Guidelines for the Implementation of the Credit System and the Asynchronous Organization of Educational Process]. Ulan Bator: MGUNT Publ., 112 p. (in Russ.).
4. Badarch, D., Narantsetseg, Ya, Sazonov, B. A., 2003. Organizaciya individual'no orientirovannogo uchebnogo processa v sisteme zachetnyx edinic [Individually-oriented organization of the educational process in the credit based system]. Moscow: Research Institute of Higher Education Publ., 98 p. (in Russ.).
5. Badarch, D., Sazonov, B. A., 2007. Aktual'nye voprosy internacional'noj garmonizacii obrazovatel'nyx sistem [Topical issues of international harmonization of educational systems]. Moscow: Bjuro JuNESKO v Moskve, 190 p. (in Russ.).
6. BNMAUlsyn ge'ge'e'rlijn yaamny sajdyn tushaal [BNMAUlsyn awareness Ministerial] [online]. Available at: <http://www.legalinfo.mn/annex/details/4618?lawid=8001> (Accessed 01 August 2014) (in Mon.).
7. Gutman, V. A., 2013. Sushhnost' vsemirnoj iniciativy CDIO i opyt ee primeniya v sisteme obrazovaniya [The point of CDIO world initiative and the practice of applying it in educational system]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education] [online]. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10149> (Accessed 21 March 2016) (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Dashjamts, D., 2006. K nekotorym voprosam reformirovaniya vysshogo obrazovaniya v Mongolii [Reforming problems of higher education in Mongolia]. *Razvitie tekhniki i tekhnologii, i nauka universiteta* [Development technology and science at the university]. Ulan Bator: MGUNT Publ., pp. 124–125 (in Russ.).
9. Dashjamts, D., Narance'ce'g, Ya., 2006. Reformirovanie universiteta na osnove innovacionnoj modeli [Reforming university based on innovation model]. *Razvitie tekhniki i tekhnologii, i nauka universiteta* [Development technology and science at the university]. Ulan Bator: MGUNT Publ., pp. 139–145 (in Russ.).
10. Dorozhnaya karta reformirovaniya vysshogo obrazovaniya Mongolii s 2010 do 2021 goda [Roadmap for development Mongolian university science and technology for 2012–2021] [online]. Available at: <http://www.meds.gov.mn> (Accessed 15 March 2016) (in Mon.).
11. Dorozhnaya karta strategicheskogo razvitiya MGUNT na 2012–2021 gg. [Roadmap for higher education reform in Mongolia for 2010–2021] [online]. Available at: http://erdenetis.edu.mn/resources/files/erh-zuin-akt/5_Roadmap_MUST2012.pdf (Accessed 5 April 2015) (in Mon.).
12. Dubova, I. V., Sanacheva, G. S., Ryabov, O. N., 2014. Vvedenie v inzhenernoe delo pri podgotovke bakalavrov napravleniya “Metallurgiya” v ideologii CDIO [Introduction to engineering within a bachelor program of metallurgy in the course of CDIO ideology]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education] [online]. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15028> (Accessed 11 July 2016) (in Russ., abstr. in Eng.).
13. Konstituciya Mongolii ot 13 yanvarya 1992 g. [The Constitution of Mongolia dated January 13, 1992] [online]. Available at: <http://www.legalinfo.mn/law/details/367> (Accessed 21 July 2015) (in Mon.).
14. Narantsetseg, Ya., 2003. Upravlenie individual'no-orientirovannym uchebnym processom v kredit-sisteme [Management of individual-oriented organization in the educational process based on credit system]. *Cand. Sci. (Management)*. Ulan Bator, 146 p. (in Russ.).
15. O vysshem obrazovanii v Mongolii [On Higher Education in Mongolia] [online]. Available at: <http://www.legalinfo.mn/law/details/251> (Accessed 10 June 2015) (in Mon.).
16. Ob obrazovanii v Mongolii [On Education in Mongolia] [online]. Available at: <http://www.legalinfo.mn/law/details/9020> (Accessed 10 June 2015) (in Mon.).
17. Ob obrazovanii v Mongolii [On education in Mongolia] [online]. Available at: <http://www.meds.gov.mn/director-content-364-317.mw> (Accessed 1 December 2015) (in Mon.).
18. Plan dejstvij Pravitel'sta Mongolii na 2012–2016 gg. [Action plan of the Government of Mongolia for 2012–2016] [online]. Available at: <http://www.legalinfo.mn/law/details/8859> (Accessed 15 February 2016) (in Mon.).

Submitted 15.06.2016

УДК 159.922.8+343.3/.5

Битянова Марина Ростиславовна

Кандидат психологических наук, директор Центра психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», tochkapsi@mail.ru, Москва

Беглова Татьяна Владимировна

Психолог-методист, заместитель директора Центра психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», tochkapsi@mail.ru, Москва

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ: МОДЕЛЬ И ТЕХНОЛОГИЯ¹

Аннотация. В статье исследуется проблема проектирования системы педагогической деятельности, направленной на достижение личностных образовательных результатов учащихся. В качестве личностного образовательного результата предложено рассматривать субъектную позицию учащегося. Формирование субъектной позиции основывается на представлении о сопряженном развитии в процессе онтогенеза субъектности и способности опираться в реализации этой субъектности на внешне заданные или внутренне принятые ценности. Предложена модель развития субъектной позиции, отражающая поэтапную последовательность ее становления. Охарактеризованы четыре ключевых этапа становления субъектной позиции: субъект действия, собственного действия, деятельности, собственной деятельности. Обозначена роль ценностей на каждом из них: ценность образца, самостоятельности действия по образцу, самостоятельности выбора ценности в ситуациях вариативности путей достижения целей, опоры на ценности в процессе постановки цели собственной деятельности.

Ключевые слова: личностные образовательные результаты, субъектная позиция, субъектность, ценности.

Одной из наиболее актуальных и научно неразработанных проблем, связанных с внедрением в практику деятельности учителя требований ФГОС НОО и ООО, является проблема формирования личностных образовательных результатов (далее – ЛОР) средствами педагогической деятельности. Сложности носят как методологический, так и методический характер. Так, в нормативных документах личностные результаты образовательной деятельности определяются как «система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам, сформированные в образовательном процессе» [3].

В перечнях личностных результатов, на достижение которых направлен образовательный процесс, присутствуют характеристики личностного развития различного содержания (из разных классификаций) и разного уровня обобщенности: от конкретных компетенций, позволяющих управлять процессом осуществления деятельно-

сти (например, «способность ставить цели и строить жизненные планы»), до сложных личностных конструктов, таких как «способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме» [10]. По сути дела, ЛОР распадается на совокупность отдельных качеств и умений, за которой становится невозможным увидеть целостную личность человека, с присущей ему жизненной позицией и системой ценностных ориентаций. Мы видим, что само понятие ЛОР в том виде, в каком оно задано в федеральных государственных образовательных стандартах, требует теоретического осмысления, выхода на целостную теоретическую модель и дальнейшую операционализацию этой модели. Только в этом случае можно сформировать целостное, непротиворечивое и реалистичное представление о том, какие условия и какие виды педагогической деятельности смогут в системе обеспечить формирование ЛОР на разных этапах обучения.

В рамках инновационного образовательного проекта «Развитие субъектной позиции

учащихся на основе системы христианских ценностей» нами предпринята попытка теоретического осмысления понятия ЛОР, проектирования на этой основе системы педагогической деятельности и разработки программы мониторинга. В рамках данной статьи мы кратко сформулируем основные теоретические положения нашего проекта.

В качестве теоретического понятия, описывающего ЛОР как интегративное качество человека, нами взято понятие «субъектная позиция». По определению В. И. Слободчикова, субъектная позиция – это устойчивая система отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющая ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь в мире людей, а также совершать жизненные выборы и поступки, основными критериями которых являются принятые личностью ценности [8].

В настоящее время, когда вопрос развития субъектной позиции перешел из академического знания в практическую плоскость, важно не только разобраться в сути явления, но и разработать практические рекомендации, позволяющие педагогу-практику решать поставленные перед ним задачи.

Понятие «субъектная позиция» объединяет в себе два понятия (субъектность и позиция), каждое из которых наполнено глубоким смыслом. Субъектность (от лат. *subjectus* – находящийся у основания) – это, в самом общем значении, способность человека управлять своей деятельностью. В своей статье О. А. Мацкайлова пишет: «Понимание субъекта в современных науках о человеке связывается с наделением его качествами быть активным, самостоятельным, способным к осуществлению специфически человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего, предметно-практической деятельности. Стать субъектом деятельности – значит освоить эту деятельность, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию» [6, с. 43]. Субъектность – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни [8].

Субъектность формируется в процессе жизнедеятельности человека. При этом не-

обходимо учитывать, что развитию субъектности способствуют среда, в которую погружен ребенок, и наличие взрослых, определенным образом выстраивающих отношения с ним [2].

Одно из определений понятия «позиция» звучит так: «Позиция (от лат. *position*) – устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. Позиция – развивающееся образование. Зрелость позиции характеризуется непротиворечивостью и относительной стабильностью» [7, с. 279].

Позиция характеризует место человека в его жизнедеятельности: является ли он истинным автором своей жизни или «плывет по течению», воплощая чужие цели и ценности. Позиция определяет ценности, интересы, мотивы, установки, а также типичные для субъекта способы реализации в своей жизни отношений с окружающими людьми [6, с. 43–48] и направленность личности как «отношение того, что личность получает и берет от общества... к тому, что она... вносит в его развитие» [5, с. 311].

Наличие позиции является отражением зрелости человека, показывает наличие сложившегося мировоззрения и способности человека воплощать в жизни свои ценности и установки.

Для того чтобы человек смог строить свою жизнь с опорой на субъектную позицию, необходимо, во-первых, овладеть определенными компетенциями, которые позволяют человеку ставить цели на основе ценностей, достигать их, подбирать достойные ценностей средства (действия), рефлексировать совершенные поступки, отстаивать свои ценности в диалоге с другими людьми и т. д., то есть управлять своей деятельностью и общением на основе ценностей. Во-вторых, в содержание субъектной позиции входят сами ценности как лично принятые человеком обязательства и нормы перед самим собой и другими людьми, его ориентиры и маяки.

На операциональном уровне мы рассматриваем субъектную позицию как способность человека управлять своей деятельностью на основе ценностей. При этом способность человека управлять своей деятельностью определяется актуальным уров-

нем развития его субъектности. Чем выше уровень развития субъектности, тем больше этапов осуществления деятельности человек может проходить самостоятельно. Вслед за В. И. Слободчиковым мы выделяем следующие этапы ее развития: субъект действия – субъект собственного действия – субъект деятельности – субъект собственной деятельности [9, с. 161].

На каждом из выделенных нами этапов развития происходит приращение в субъектности, то есть способности управлять своей активностью на более высоких уровнях организации деятельности (от субъекта действия к субъекту деятельности).

На уровне развития «субъект действия» степень самостоятельности в реализации деятельности у человека минимальна. Мотивация к деятельности осуществляется внутри системы «взрослый – ребенок». Именно взрослый создает ситуацию, в которой ребенку становится интересно, лично значимо заняться предлагаемой деятельностью. Взрослый ставит цель, разбивает ее на задачи, планирует шаги по достижению цели, предлагая ребенку присоединиться к решению частных задач. Активность и самостоятельность ребенка проявляется на этапе реализации действия. Оценку результата осуществляет взрослый, присоединяя ребенка на уровне обсуждения, обоснования делаемых оценок. Рефлексия на этом уровне развития субъектности представлена для ребенка почти исключительно на уровне эмоций, удовлетворения сделанным. *Субъект собственного действия* может сам выбирать, каким образом он будет реализовывать поставленную перед ним задачу. *Субъект деятельности* пока еще реализует цели, пришедшие к нему извне. Но степень свободы в реализации этой цели существенно возрастает. Субъект деятельности сам определяет путь достижения цели, планирует этот путь, выбирает наиболее рациональные способы действия, исходя из критериев «хорошего результата» (эти критерии ему может дать взрослый или он уже может выработать их самостоятельно). Итоговый и текущий контроль, оценивание – это тоже его зона ответственности и свободы. Находясь на высшем уровне развития субъектности – *субъект собственной деятельности*, человек в состоянии самостоятельно осуществить все этапы

деятельности и провести полноценную рефлексию осуществленного. Следовательно, субъект собственной деятельности осознает, зачем, ради чего он осуществляет деятельность. Он может поставить цель, спланировать шаги для ее реализации, осуществить задуманное, оценить по заранее выработанным критериям эффективность процесса и полученный результат, осуществить рефлексию пройденного пути и смыслов, ради которых осуществлялась деятельность.

Таким образом, можно говорить о том, что приобретая опыт деятельности, ребенок «наращивает» инструментальную умелость в управлении деятельностью. Необходимыми условиями такого преобразования являются: 1) осуществление всех этапов деятельности (самостоятельно, рядом с взрослым или вместе с взрослым); 2) творчески-преобразующий характер участия, т. е. ребенок не просто наблюдает за тем, как кто-то воплощает цель, а осуществляет самостоятельные действия по ее реализации; 3) помощь ребенку в осмыслении процесса деятельности (тех этапов, на которых он был активен, прежде всего); 4) личная заинтересованность, субъективное принятие ребенком предлагаемой ему деятельности.

Результатом реализации этих условий станет развитие у учащихся организационных умений, обеспечивающих управление деятельностью.

Несколько слов – о возрастных закономерностях развития субъектности. Мы говорили о том, что для того, чтобы перейти с одного этапа развития субъектности на другой, ребенок должен накопить практический опыт. И можно предположить, что чем больше у ребенка такого опыта, тем быстрее развивается субъектность. Но это не так. Возраст накладывает определенные границы на возможность ребенка в управлении деятельностью. Переход с одного этапа на другой определяется не только возможностью ребенка достичь цели, но и возможностью осознать ее, сделать путь достижения цели осознанным.

Возраст – важная, но не определяющая переменная, задающая человеку возможности управления деятельностью. При определенных обстоятельствах и в определенных видах деятельности даже маленькие дети могут достигать достаточно высоких

уровней развития субъектности. Так, дети 7–8 лет, которые серьезно занимаются спортом, спортивными или бальными танцами, музыкой и т. д., часто по отношению к данным видам деятельности проявляют чудеса самостоятельности, поднимаясь даже на уровень субъекта деятельности. Есть и просто уникальные дети, рано – с точки зрения возрастных нормативов развития – ставшие зрелыми с точки зрения регулирования своей активности. Можно привести и противоположные примеры – личностной инфантилизации, застревания в довольно «солидном» возрасте на ранних этапах развития субъектности. Все эти частности не мешают говорить о возрастнo-нормативных характеристиках, ориентироваться на них при проектировании образовательной среды и образовательных ситуаций, но предполагают аккуратность в интерпретации результатов наблюдений и исследований.

Постепенно от одного этапа возрастного развития к другому у человека наращивается способность к управлению собственной деятельностью, общением с другими людьми. Одновременно он становится способным все тоньше и глубже понимать социальные законы жизни человеческого сообщества, в которое включен, его ценностные требования, правила и нормы. Все это позволяет ему, при соответствующей поддержке взрослых, развивать свою способность самостоятельно и ответственно строить свою жизнь на основе ценностей, т. е. субъектную позицию.

Для разработки рабочей модели педагогической деятельности по формированию субъектной позиции учащихся нам было важно выйти на представление о сопряженном развитии в процессе онтогенеза субъектности и способности опираться в реализации этой субъектности на внешне заданные или внутренне принятые ценности. В результате были выделены этапы развития субъектной позиции и определена роль ценностей на каждом из них.

Охарактеризуем коротко содержание каждого этапа развития субъектной позиции. *Уровень субъектности: субъект действия, приоритетная роль ценностей – образец.* На первом этапе развития субъектной позиции ребенку для «удержания» ценности в совершаемом действии необходимо опираться на конкретный ценностный образец. По сути

дела, ребенку необходимо выполнить свое действие в рамках его совместной с взрослым деятельности в максимально точном соответствии с предложенным ценностным образцом. Поэтому передаваемый детям образец должен быть предельно конкретным, понятным, образным и эмоционально заряженным: описание поведения (действия, способы мышления), название ценности, лежащее в основе такого поведения, эмоциональное отношение к данной ценности. Приведем пример ценностного образца, ориентированный на дошкольника: «Нужно поблагодарить человека, который приготовил для нас вкусную еду. Скажем ему “спасибо”, назовем самое понравившееся блюдо, улыбнемся... Это важно сделать, потому что человек старался и ему очень хочется узнать, все ли получилось. Благодарность – это очень важно. Это приносит радость». В этом примере есть описание поведения, которое необходимо осуществить, называется ценность (благодарность), лежащая в основе поведения и дано эмоциональное отношение к действию. Конечно, по мере взросления должно происходить усложнение ценностных образцов.

Уровень субъектности: субъект собственного действия, основная роль ценностей – образец. На втором этапе развития субъектной позиции ребенку по-прежнему необходимо опираться на ценностные образцы. Но поскольку ребенок сам решает, как именно ему воплотить образец в действии, сам образец не должен быть настолько конкретен или должны быть предложены варианты выполнения действия на основе образца.

Например, «Принято благодарить человека, который приготовил для нас вкусную еду. Благодарность проявляется и словом, и действием. Можно поблагодарить словами. Можно помочь убрать стол. Можно пригласить за стол или к себе в гости. Выберите вариант, который вам кажется самым уместным или просто нравится!» Или (для подростков): «Пожалуйста, не забудьте поблагодарить за ужин. Благодарность – это проявление уважения, симпатии, признательности. Найдите слова. Или, может быть, вы хотите отблагодарить иначе: помощью, памятным подарком, ответным действием?»

Уровень субъектности: субъект дея-

тельности. Найдите слова. Или, может быть, вы хотите отблагодарить иначе: помощью, памятным подарком, ответным действием?»

Уровень субъектности: субъект деятельности, основная роль ценностей – выбор. На третьем этапе развития субъектной позиции человек уже владеет достаточно большим числом образцов и при необходимости может осваивать новые. Конечно, освоение новых ценностных образцов остается важной задачей, поскольку осваиваются новые сферы социальной жизни, новые виды общественно значимой деятельности и межличностного общения. Но главным для человека становится освоение умения научиться делать выбор в ситуациях вариативности путей достижения целей: видеть за альтернативами ценности, уметь сравнивать альтернативы по ценностным критериям и принимать решение относительно своего собственного выбора.

Уровень субъектности: субъект собственной деятельности, основная роль ценностей – приоритет. На четвертом этапе развития субъектной позиции человек осваивает новый способ постановки целей – на основе ценностей. Для него по-прежнему важной остается задача выбора целей на

основе их ценностного сравнения, но главная линия развития связана с освоением умения опираться на ценности как приоритеты в определении стратегий собственного развития. Для этого ему необходимо как расширять спектр культурных ценностных образцов, так и создавать собственные ценностные образцы. Но, главное, сам замысел деятельности на этом этапе осуществляется человеком на основе осмысления собственных (или принятых как собственные) ценностей.

Итогом данного этапа развития становится сформированная субъектная позиция.

Сформированная субъектная позиция – это «продукт» как собственной работы души и ума развивающегося человека, так и тех взрослых, которые создают ему условия для развития. Можно сказать, что субъектная позиция – это преимущественно образовательный результат. И вне продуманной системы педагогической и психологической поддержки имеет не так много шансов сформироваться. Исключения только подтверждают это правило. Продуманная система педагогической деятельности, направленная на развитие субъектной позиции учащихся – основное и необходимое условие.

Библиографический список

1. Битянова М. Р., Меркулова Т. В., Беглова Т. В., Теплицкая А. Г. Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика). – М.: Сентябрь, 2015. – 208 с. – (Библиотека журнала Директор школы. Педагогика; 2015. – № 5).
2. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология: журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 1, № 2. – С. 36–50.
3. Ключевые термины стандартов второго поколения [Электронный ресурс]. – URL: <http://pandia.ru/text/79/078/76650.php> (дата обращения: 28.07.2016).
4. Краткий психологический словарь. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
6. Мацкайлова О. А. Субъектная позиция как цель гуманитарного образования // Среднее про-
- фессиональное образование. – 2006. – № 10. – С. 43–48.
7. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010. – 263 с.
9. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17 дек. 2010г. № 1897 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2010. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/938> (дата обращения: 28.07.2016).

Поступила в редакцию 13.06.2016

Cand. Sci. (Psychol.), Center of Psychological Support Education "PSI-Point", Director, tochkapsi@mail.ru, Moscow

Psychologist-Methodist Center of Psychological Support Education "PSI-Point", Deputy Director tochkapsi@mail.ru, Moscow

DEVELOPMENT OF A SUBJECT POSITION STUDENTS: MODEL AND TECHNOLOGY¹

Abstract. The problem of designing educational activities aimed at the achievement of personal educational outcomes of students. As a result of personal education a student is considered subjective position. We characterize the four stages of formation of subjective position: the subject of their own action, activities, their own activities. It denotes the role of each stage.

Keywords: personal leaning outcomes, subjectivity, values.

References

1. Bitynova, M. R., Merkulova, T. V., Beglova, T. V., Teplitskaya, A. G., 2015. Razvitie universal'nyx uchebnyx dejstvij v shkole (teoriya i praktika) [The development of universal educational activities at school (Theory and Practice)]. Moscow: September Publ., 208 p. (in Russ.).
2. Vachkov, I. V., 2014. Polisub'ektnoe vzaimodejstvie v obrazovatel'noj srede [Polysubject Interaction in Instructional Environment]. *Psixologiya: zhurnal Vysšej shkoly e'konomiki* [Psychology: Journal of Higher School of Economic], 2, pp. 36–50 (in Russ., abstract in Eng.).
3. Klyuchevye terminy standartov vtorogo pokoleniya [Key terms of the second generation standards] [online]. Available at: <http://http://pandia.ru/text/79/078/76650.php> (Accessed 28 July 2016) (in Russ.).
4. Kratkij psixologicheskij slovar' [Short psychological dictionary]. Moscow, 1985, 431p. (in Russ.).
5. Lomov, B. F., 1999. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psixologii [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Znanije Publ., 349 p. (in Russ.).
6. Matskaylova, O. A., 2006. Sub'ektnaya poziciya kak cel' gumanitarnogo obrazovaniya [Subject position as a goal of humanity education]. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Specialized secondary education], 10, pp. 43–48 (in Russ.).
7. Petrovsky, A. V., Yaroshevsky, M. G., ed., 1990. *Psixologiya: slovar'* [Psychology. Dictionary]. Moscow: Politizdat, 494 p. (in Russ.).
8. Slobodchikov, V. I., 2010. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya [Anthropological perspective of national education]. Ekaterinburg: Informacionno-izdatel'skij otdel Ekaterinburgskoj eparxii Publ., 263 p. (in Russ.).
9. Slobodchikov, V. I., 2005. *Ocherki psixologii obrazovaniya* [Essays on the psychology of education]. Birobidzhan: BSPI Publ., 272 p. (in Russ.).
10. Federal State Educational Standard of general education. Ministry of Education and Science [online]. Moscow, 2010. Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/938> (Accessed 28 July 2016) (In Russ.).

Submitted 13.06.2016

¹ The work was supported by the Russian Foundation for Humanities, the project №15-06-10300.

Андронникова Ольга Олеговна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, andronnikova_69@mail.ru, Новосибирск

Герасимова Полина Сергеевна

Старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, gerasimovapolina@gmail.com, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ЖЕРТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы жертвенной позиции личности в контексте способностей, позволяющих выстраивать эффективные межличностные взаимодействия. Авторы рассматривают существующие точки зрения на проблему виктимности личности и обусловленные этим сложности социально-психологической адаптации. Также рассматриваются способности и компетентности, которые позволяют личности противостоять виктимизирующему воздействию внешней или внутренней среды: социальный и эмоциональный интеллект, социально-психологическая и эмоциональная компетентность, а также их особенности, связанные с жертвенной позицией. В работе представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление взаимосвязи между различными типами жертвенной позиции личности и способностями в области эмоционального интеллекта. В результате проведенного исследования были получены данные, свидетельствующие о том, что жертвенная позиция отрицательно связана в основных параметрах с эмоциональным интеллектом личности. Наряду с этими данными, в результате факторного анализа были выявлены и описаны два типа личности, первый из которых отличается высокой эмоциональной компетентностью и эмоциональным интеллектом, при отсутствии жертвенной позиции, а второй тип личности включает в себя личность с высоким уровнем чувствительности к эмоциям негативного спектра и выраженной жертвенной позицией.

Ключевые слова: жертвенная позиция, тип жертвенной позиции, эмоциональный интеллект, виктимность, социальный интеллект.

Происходящие на рубеже XX и XXI вв. изменения в различных сферах общества привели к значительной трансформации социокультурных условий, влекущей за собой повышенную нагрузку на современного человека. Следовательно, процесс адаптации становится более трудным и начинает требовать от личности больших усилий. В данном контексте способность человека противостоять негативным воздействиям, самостоятельно снижать различного рода риски выходит на первый план, что делает актуальным изучение проблемы виктимогенных факторов в процессе социализации, особенностей их воздействия и тех способностей личности, которые позволяют эффективно справиться с виктимизацией.

В настоящее время как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке проблеме виктимизации уделяется большое внимание. Наиболее полно разработаны и представлены два подхода к рассмотрению виктимности. Первый из них трактует

виктимность как свойство личности, связанное с предрасположенностью становиться жертвой, возникающее в результате воздействия комплекса таких факторов, как детерминированность поведения социальными ожиданиями и социальной одобряемостью, деструктивными родительскими установками, а также комплексом личностных характеристик, включающих импульсивность, пассивность, сложности с принятием ответственности, ригидность, тревожность, склонность к чувству вины и асоциальному поведению (О. О. Андронникова [1], К. В. Вишневецкий, Т. В. Варчук [3], Д. В. Ривман [6], В. Я. Рыбальская, А. В. Туляков, Л. В. Франк). В рамках второго подхода виктимность рассматривается как следствие социального воздействия или дефицита социальных компетентностей (Г. М. Андреева, А. В. Мудрик [4], Е. В. Руденский [8], А. Б. Серых [9]). Тем не менее, несмотря на достаточно глубокую разработанность проблемы, остается открытым вопрос о специфике социаль-

ного и межличностного взаимодействия личности как с виктимным потенциалом, так и с виктимными особенностями поведения [1; 2].

И первый, и второй подход позволяют говорить о возможности развития у личности тех способностей и компетентностей, которые будут позволять противостоять виктимизирующему воздействию внешней или внутренней среды. К таким компетентностям, являющимся базовым условием социализации, относится социально-психологическая компетентность, позволяющая человеку эффективно функционировать в системе межличностных отношений. В качестве базовой способности представляется возможным выделить социальный интеллект как интегративную способность понимать внутренний мир других людей, а также их поведение, способность к познанию социальных явлений, которая составляет один из компонентов социальных умений и компетентности, но не исчерпывает их [11].

К такой же базовой способности, лежащей в основе социально-психологической компетентности, на наш взгляд, представляется логичным отнести эмоциональный интеллект, идея которого выросла из понятия социального интеллекта [13], а также из модели внутриличностного интеллекта Х. Гарднера [12]. В настоящее время эмоциональный интеллект является достаточно разработанным понятием и определяется в общем смысле как способность к пониманию и способность к управлению эмоциями [10]. Однако исследователи, работающие в данной области, акцентируют внимание на то, что эмоциональный интеллект невозможно рассматривать исключительно как когнитивную способность, поскольку способность к пониманию эмоций и управлению ими тесно связана с направленностью на эмоциональную сферу, анализом поведения и ценностью эмоциональных переживаний [11]. Рассматривая модель эмоционального интеллекта как сложное психическое образование, включающее когнитивную и личностную компоненты [8], необходимо отметить значимость особенностей эмоциональности в его структуре. К особенностям эмоциональности в данном случае относятся: эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. д. Данные характеристики приобретают особое значение

в случае столкновения личности с чужими или собственными переживаниями негативного спектра, такими как тревога, вина, злость, гнев и т. д.

Эмоциональный интеллект является базовым условием эмоциональной социализации и формирования эмоциональной компетентности личности, т. е. способности осознавать свои эмоции и эмоции другого человека, способности управлять своими эмоциями и эмоциями других людей и на этой основе строить взаимодействие с окружающими. Важное место в данном контексте занимают стратегии эмоционального переживания и реагирования как отражение усвоенных социальных норм, правил и установок, связанных с переживанием и выражением эмоций [5]. Стратегии эмоционального переживания и реагирования личности с жертвенной позицией имеют свою специфику, заключающуюся в повышенной чувствительности к эмоциям негативного спектра. Как мы уже упоминали выше, одним из факторов, детерминирующих формирование ролевой позиции жертвы, являются родительские установки, включающие так же чувствительность родителей к дистрессу детей, которая влияет на способности ребенка к эмоциональной регуляции, негативные реакции родителей на выражение своих эмоций и подавление эмоций детей, приводящие к закреплению негативного аффекта и дезадаптивных реакций в различных ситуациях [5].

В процессе воспитания и дальнейшей социализации у личности накапливается опыт обсуждения и переживания эмоций широкого спектра, но в случае если в семье или другой референтной группе эмоции, особенно негативные, не обсуждались, то уровень эмоциональной компетентности личности остается достаточно низким. Однако представляется возможным предположить, что личность с жертвенной позицией будет обладать повышенной чувствительностью к негативному спектру эмоций в связи с преобладанием в семье негативной эмоциональной экспрессивности, препятствующей усвоению эмоционально-релевантной информации [5].

Вышеизложенное определило цель нашего эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи между различными типами жертвенной позиции

и эмоциональным интеллектом личности.

Теоретический анализ источников по проблеме позволил сформулировать гипотезу: существует взаимосвязь между различными типами жертвенной позиции и эмоциональным интеллектом личности.

Гипотеза раскрывалась в следующих допущениях.

1. Жертвенная позиция отрицательно связана в основных параметрах с эмоциональным интеллектом личности.

2. Жертвенный тип личности характеризуется высоким уровнем чувствительности к эмоциям негативного спектра.

В исследовании использовались следу-

ющие методики: для изучения эмоционального интеллекта применялась методика диагностики уровня эмоционального интеллекта (Н. Холл) и методика IPIP; для выявления уровня жертвенности – тест жертвенной позиции личности (О. О. Андронникова).

В общей сложности в исследовании приняло участие 370 человек, из них 280 девушек и 90 юношей. Возрастной диапазон от 17 до 22 лет. Все испытуемые – студенты разных вузов города Новосибирска.

Для выявления взаимосвязей между исследуемыми параметрами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена и факторный анализ.

Анализ и обсуждение результатов

Рассматривая корреляционную взаимосвязь между параметрами эмоционального интеллекта и жертвенной позиции личности, можно выделить несколько закономерностей. В первую очередь следует отметить, что наблюдаются выраженные отрицательные взаимосвязи между параметром «управление эмоциями» и всеми параметрами, образованными шкалами теста жертвенной позиции личности с соответствующим факторным значением: «жертвенная любовь» ($r = -0,206$, при $p < 0,01$), «жертвенность – агрессия» ($r = -0,303$, при $p < 0,01$), «жертвенность как наказание себя» ($r = -0,225$, при $p < 0,01$); «ролевой тип жертвы» ($r = -0,333$, при $p < 0,01$); «общая жертвенность» ($r = -0,392$, при $p < 0,01$). Это означает что личности с выраженной способностью к эмоциональной отходчивости, гибкостью и способностью к произвольному управлению собственными эмоциями, жертвенная позиция ни в одном из своих проявлений не свойственна.

Отрицательная взаимосвязь наблюдается между параметрами самомотивации по тесту Холла и типами жертвенной позиции. Это значит, что управление эмоциями, лежащее в основе способности совладания со своим поведением и настроением, значительно снижает склонность к жертвенной позиции и возможность ее проявления в поведенческих реакциях.

Интегральный уровень эмоционального интеллекта отрицательно связан с «общей

шкалой жертвенности» ($r = -0,221$, при $p < 0,01$), ролевой позицией жертвы – «ролевой тип жертвы» ($r = -0,209$, при $p < 0,01$) и способностью выражать жертвенность через агрессию «жертвенность – агрессия» ($r = -0,233$, при $p < 0,01$). Представленные данные означают, что высокий уровень эмоционального интеллекта напрямую связан с личностными структурами, исключающими возможность использования агрессивного типа жертвенного наказания других собственными страданиями, и создает условия для формирования невиктимной личности.

Положительная корреляционная взаимосвязь наблюдается между различными типами жертвенной позиции и шкалами теста эмоционального интеллекта, связанными с восприятием негативных эмоций и склонностью фиксироваться на негативных эмоциональных инграммах. Так, например, способность к восприятию негативных эмоций положительно коррелирует со шкалой «жертвенная любовь» ($r = 0,142$, при $p < 0,01$), шкалой «жертвенность – агрессия в сторону других» ($r = 0,196$, при $p < 0,01$), «ролевой позицией жертвы» ($r = 0,233$, при $p < 0,01$) и «общим уровнем жертвенности» ($r = 0,236$, при $p < 0,01$). Это означает, что человек с выраженной жертвенной позицией и склонностью жертвовать собой ради вознаграждения со стороны окружающих или наказывать других своими страданиями крайне чутко реагирует на любые эмоциональные проявления негативного пла-

на, фиксируясь на них. Большое внимание собственным эмоциям и эмоциям другого человека уделяет личность с аутоагрессивной жертвенной позицией «жертвенность как наказание себя» ($r = 0,116$, при $p < 0,05$). Аутоагрессивный паттерн, стремление к искуплению вины напрямую связаны с высокой чувствительностью и «застреванием» в эмоциональных переживаниях.

Выделены положительные взаимосвязи между различными типами жертвенной позиции и шкалой «роль эмоций в принятии решений»: «жертвенная любовь» ($r = 0,158$, при $p < 0,01$); «жертвенность – агрессия» ($r = 0,116$, при $p < 0,05$); «жертвенность как наказание себя» ($r = 0,107$, при $p < 0,05$); «ролевой позицией жертвы» ($r = 0,199$, при $p < 0,01$); «общая жертвенность» ($r = 0,216$, при $p < 0,01$). Это означает, что все типы жертвенной позиции в той или иной мере достоверно связаны с параметрами, определяющими значимость эмоционального состояния для принятия решения. Именно эмоциональная реакция для всех типов жертв является основой для принятия решения.

Положительная корреляционная взаимосвязь наблюдается между разными типами жертвенной позиции и шкалой «отзывчивость к несчастью»: «жертвенная любовь» ($r = 0,161$, при $p < 0,01$); «жертвенность как наказание себя» ($r = 0,149$, при $p < 0,01$); «ролевая позиция жертвы» ($r = 0,209$, при $p < 0,01$); «общая жертвенность» ($r = 0,222$, при $p < 0,01$). Такие люди готовы к сочувствию и сопереживанию в ситуации горя другого человека. При этом параметр «отзывчивость к радости» имеет отрицательные корреляционные взаимосвязи с типом жертвенной позиции: «жертвенная любовь» ($r = -0,158$, при $p < 0,01$); «жертвенность – агрессия» ($r = -0,116$, при $p < 0,05$); «жертвенность как наказание себя» ($r = -0,107$, при $p < 0,05$); «ролевая позиция жертвы» ($r = -0,199$, при $p < 0,01$); «общая жертвенность» ($r = -0,216$, при $p < 0,01$). Это означает, что человек, имеющий жертвенную позицию, не способен эмоционально откликаться на радость. В этом случае данная личность сложно переживает чувство радости, которое испытывают другие, не понимает специфики этой эмоции, неспособна интонировать в ответ, показывать чувство радости. Шкала «эмоциональное участие» имеет положительные

взаимосвязи с общей шкалой жертвенности ($r = 0,124$, при $p < 0,05$), аутоагрессивной жертвенной позицией «жертвенность как наказание себя» ($r = 0,183$, при $p < 0,01$) и «ролевой позицией жертвы» ($r = 0,154$, при $p < 0,01$), которая проявляется в виде негативного типа мировосприятия и самоопределения как жертвы.

Интегральный показатель интеллекта в итоге имеет положительные взаимосвязи со шкалами «жертвенность как выражение любви» ($r = 0,126$, при $p < 0,05$), «ролевая позиция жертвы» ($r = 0,154$, при $p < 0,01$) и «общий уровень жертвенности» ($r = 0,169$, при $p < 0,01$).

Таким образом, мы можем говорить о специфической форме взаимосвязи между различными типами жертвенной позиции и эмоциональным интеллектом личности. Эмоциональный интеллект в общем своем контексте отрицательно связан с жертвенной позицией личности в разных ее проявлениях. Тем не менее определенный тип шкал, входящих в общие показатели эмоционального интеллекта, связанных с восприятием негативных эмоций и отзывчивостью к несчастью, коррелирует с жертвенной позицией. Это означает, что лица с жертвенной позицией реализуются в негативном поле эмоциональной дифференциации и настроены на тонкое восприятие негативных чувств, как своих, так и других людей. При этом таким людям свойственна низкая способность к эмпатии в ситуации радости. Означает ли это, что диапазон радостных переживаний у личности с жертвенной позицией представлен слабо, либо не развит вообще – пока не ясно. Анализ результатов нашего исследования позволяет предположить, что жертвенная позиция отрицательно связана в основных параметрах с эмоциональным интеллектом личности.

Для выявления специфики распределения различных факторных конструкторов, позволяющих проанализировать специфику проявления взаимосвязей жертвенной позиции с эмоциональным интеллектом личности, был проведен факторный анализ с использованием метода главных компонент, с помощью которого мы выделили два фактора, несущих основную факторную нагрузку. Первый связан с дифференциацией особенностей взаимосвязи эмоционального интел-

лекта и жертвенной позиции по половому признаку. Второй может быть назван фактором эмоциональной компетентности при отсутствии жертвенной позиции. Рассматривая факторное наполнение первого фактора, необходимо отметить такие параметры, как: половая принадлежность (подгруппа девочек), эмпатия (0,519), положительные эмоции (0,611), негативные эмоции (0,582), роль эмоций в принятии решения (0,634), внимание к эмоциям (0,509), отзывчивость к несчастью (0,746), эмоциональное участие (0,647), интегральный ЭИ (0,916), общая жертвенность (0,5).

Данный тип личности характерен для девушек с высоким уровнем эмпатии, чувствительностью к собственным эмоциям, их перепадам, пристальным вниманием к эмоциям других людей, способностью к эмоциональному участию и отзывчивости в несчастье. Основой для принятия решений у лиц данной группы выступает эмоциональная реакция. Значимым параметром в данной

группе факторов является общий показатель жертвенности. Таким образом, данный фактор характеризует личность с высокой эмоциональной чувствительностью и развитым эмоциональным полем негативного спектра без умения управления и контроля эмоциями.

Второй тип, выделенный в процессе факторного анализа, характеризует личность с высоким интегральным уровнем эмоциональной компетентности (0,837), умением управлять эмоциями (0,721), способностью к самомотивации (0,742). Для данного типа личности характерны отрицательные параметры жертвенности (-0,697). Люди с таким типом не склонны к нахождению в жертвенной позиции ролевого (-0,555) или агрессивного (-0,559) типа.

Выделение отдельной подгруппы по половому признаку привело к необходимости более тщательного анализа факторного наполнения в подгруппах респондентов женского и мужского пола, представленного в таблице.

Таблица

Матрица основных факторных нагрузок в выделенных факторах

Переменные	Компонента			
	Девушки		Юноши	
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 1	Фактор 2
Возраст	0,014	-0,164	-0,316	-0,172
Эмоциональная осведомленность	0,615	0,136	0,564	0,278
Управление эмоциями	0,566	-0,445	-0,307	0,78
Самомотивация	0,638	-0,363	-0,18	0,749
Эмпатия	0,627	0,161	0,435	0,51
Роль эмоций в принятии решения	0,583	0,035	0,385	0,616
Интегральный уровень ЭИ	0,864	-0,17	0,236	0,893
Положительные эмоции	0,42	0,424	0,533	0,163
Негативные эмоции	0,043	0,604	0,541	-0,005
Внимание к эмоциям	0,375	0,302	0,703	-0,051
Роль эмоций в принятии решения	0,188	0,571	0,55	-0,028
Отзывчивость на радость	0,579	0,23	0,334	0,475
Отзывчивость к несчастью	0,261	0,681	0,636	-0,221
Эмоциональное участие	0,4	0,511	0,608	0,161
Интегральный ЭИ	0,522	0,756	0,893	0,127
Жертвенная любовь (ЖЛ)	-0,233	0,471	0,229	-0,09
Жертва как наказание других (ЖА)	-0,419	0,417	0,281	-0,455
Жертвенность как наказание себя (ЖНС)	-0,242	0,457	0,381	-0,377
Тип ролевой жертвы (РЖ)	-0,401	0,495	0,556	-0,369
Общая жертвенность	-0,513	0,665	0,559	-0,483

Анализ подгруппы девушек позволил выделить два основных типа. Для перво-

го характерен высокий уровень управления эмоциями, самомотивация, эмоциональная

осведомленность, эмпатия, высокий уровень эмоциональной компетентности, с выраженной способностью отзываться на эмоции положительного спектра. Для данной группы характерно отрицательное проявление жертвенности. Это означает, что респонденты не имеют жертвенной позиции и не склонны жертвовать собой для достижения каких-либо целей. Основными характеристиками респондентов данной группы будут эмоциональная компетентность и эмоциональная одаренность, сочетающиеся со способностью радоваться жизни.

Ко второму типу относятся девушки с ярко выраженной жертвенной позицией ролевого типа. Характеристиками данной группы выступают: выраженная отзывчивость к несчастью, высокий уровень эмоциональной отзывчивости, эмоциональное участие, значимость эмоции в принятии решений.

Также два основных фактора были выделены в подгруппе юношей. Первый фактор описывает собой тип юношей, близкий ко второму фактору у девушек. Это тип с высокой эмоциональной осведомленностью, чутким реагированием на весь спектр эмоциональных переживаний (как положительных, так и негативных), внимательностью к эмоциональному контенту собеседника, значимой ролью эмоции в принятии важных решений, эмоциональной отзывчивостью к несчастью, способностью к эмоциональ-

ному участию и высоким уровнем общей жертвенности. Хочется обратить внимание, что, несмотря на наличие ролевой жертвенной позиции, юноши обладают достаточно высокой эмоциональной осведомленностью и способностью к восприятию позитивного спектра эмоций. Второй тип личности включает в себя параметры, свойственные личности с высокой эмоциональной компетентностью, т. е. способностью к эмоциональному управлению собственными эмоциями, эмоциональной осведомленностью, самомотивацией, эмпатией и высоким показателем эмоционального интеллекта. Для данного типа также не свойственна жертвенная позиция личности.

Таким образом, существует взаимосвязь между жертвенной позицией личности и эмоциональным интеллектом. Анализ полученных результатов позволяет с высокой долей вероятности сделать предположение о том, что жертвенная позиция отрицательно связана в основных параметрах с эмоциональным интеллектом личности. Одновременно с этим факторный анализ позволил выявить и описать два типа личности, первый из которых отличается высокой эмоциональной компетентностью и эмоциональным интеллектом, при отсутствии жертвенной позиции, а второй тип личности включает в себя личность с высоким уровнем чувствительности к эмоциям негативного спектра и выраженной жертвенной позицией.

Библиографический список

1. Андронникова О. О. Механизмы возникновения различных типов ролевой позиции «жертва» и пути их девиктимизации // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – Т. 14, № 3 (130). – С. 62–69.
2. Андронникова О. О. Теоретический анализ основных современных теорий виктимизации, разработанных в рамках зарубежной науки // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 4-1. – С. 54–57.
3. Вишневецкий К. В., Варчук Т. В. Виктимология и предупреждение преступлений: учебное пособие / под ред. проф. С. Я. Лебедева. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 191 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
5. Прихидько А. И. Эмоциональная социализация: содержание и механизмы [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2009. – № 4 (6). – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n4-6/198-prikhidko6> (дата обращения: 25.09.2016).
6. Ривман Д. В. Криминальная виктимология. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
7. Робертс Р. Д., Мэттьюс Д., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 3–26.
8. Руденский Е. В. Дефицит социально-психологической компетентности как триггер онтогенетической виктимизации личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 217–222.
9. Серых А. Б. Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми:

- автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2005. – 45 с. 1996. – С. 54–75.
10. Ушаков Д. В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
11. Чеснокова О. Б. Изучение социального познания в детском возрасте // Познание. Общество. Развитие. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – С. 54–75.
12. Gardner H. Frames of mind. – New York: Basic Books, 1983. – 440 p.
13. Kihlstrom J. F., Cantor N. Social Intelligence // Hand book of intelligence / ed. R. J. Sternberg. – 2nd ed. – Cambridge, U. K.: Cambridge University Press, 2000. – P. 359–379.

Поступила в редакцию 27.09.2016

Andronnikova Olga Olegovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, pskabinet@gmail.com, Novosibirsk

Gerasimova Polina Sergeevna

Senior Lecturer of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, gerasimovapolina@gmail.com, Novosibirsk

FEATURES OF DIFFERENT TYPES OF RELATIONSHIP SACRIFICIAL POSITION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

Abstract. This article deals with the problem of sacrificial personality context position capabilities, allowing to build effective interpersonal interaction. The authors examine the existing points of view on the problem of victimization of the person and the associated complexity of social and psychological adaptation. The paper presents the results of empirical research aimed at identifying the relationship between different types of sacrificial position personality and abilities in the field of emotional intelligence. The study data were obtained, indicating that the sacrificial position is negatively related to the basic parameters of the emotional intelligence of the individual. Along with this data, as a result of factor analysis of two types of card, the first of which has a high emotional intelligence and emotional intelligence have been identified and described, without sacrifice position, and the second type of the person includes a person with a high level of sensitivity to the emotions of the negative spectrum and pronounced sacrificial position.

Keywords: sacrificial position, type of sacrificial position, emotional intelligence, victimization, social intelligence.

References

1. Andronnikova, O. O., 2015. Mexanizmy voznikoveniya razlichnyx tipov rolevoy pozicii "zhertva" i puti ix deviktimizacii [Mechanisms of occurrence of different types of role-playing the position of "victim" and ways to reduce victimization risk]. Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta [Scientific notes of Russian State Social University], Vol. 14, No 3 (130), pp. 62–69 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Andronnikova, O. O., 2015. Teoreticheskij analiz osnovnyx sovremennyx teorij viktimizacii, razrabotannyx v ramkax zarubezhnoj nauki [Theoretical analysis of the main modern victimization theories developed in the framework of foreign science]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kemerovo State University], 4-1, pp. 54–57 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Vishnevetskiy, K. V., Varchuk, T. V., 2008. Viktimologiya i preduprezhdenie prestupleniy [Victimology and crime prevention]. Moscow: YuNITI-DANA Publ., 191 p. (in Russ.).
4. Mudrik, A. V., 2000. Sotsialnaya pedagogika [Social pedagogy]. Moscow: Akademiya Publ., 192 p. (in Russ.).
5. Prikhid'ko, A. I., 2009. E'mocional'naya socializaciya: sodержanie i mexanizmy [Emotional socialization: content and mechanisms]. Psixologicheskie issledovaniya [Psychological research] [online], 4 (6). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n4-6/198-prikhidko6> (Accessed 25 September 2016) (in Russ.).
6. Rivman, D. V., 2002. Kriminalnaya viktimologiya [Criminal victimology]. Saint Petersburg: Piter Publ., 304 p. (in Russ.).
7. Roberts, R. D., Meht'yus, D., Zajdner, M., Lyusin, D. V., 2003. E'mocional'nyj intellekt: problemy teorii, izmereniya i primeneniya na praktike [Emotional intelligence: theory, measurement and applica-

tion in practice]. Psixologiya. Zhurnal Vysshej shkoly e'konomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics], Vol. 1, № 4, pp. 3–26 (in Russ.).

8. Rudenskij, E. V., 2013. Deficit social'no-psixologicheskoj kompetentnosti kak trigger ontogeneticheskoj viktimizacii lichnosti [The deficit of the social-psychological competence as a trigger developmental victimization personality]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 1, pp. 217–222 (in Russ., abstr. in Eng.).

9. Seryih, A. B., 2005. Psixologicheskie osnovaniya podgotovki pedagogov k rabote s viktimnymi det'mi. [Psychological bases of preparation of teachers to work with children victimization]. Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 45 p. (in Russ.).

10. Ushakov, D. V., 2004. Social'nyj intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya [Social Intelligence: Theory, measurement, research]. Moscow: IP RAS Publ., 176 p. (in Russ.).

11. Chesnokova, O. B., 1996. Izuchenie social'nogo poznaniya v detskom vozraste [The study of social cognition in childhood]. Poznanie. Obshhestvo. Razvitie [Cognition. Society. Development]. Moscow: IP RAS Publ., pp. 54–75 (in Russ.).

12. Gardner, H., 1983. Frames of mind. New York: Basic Books Publ., 440 p.

13. Kihlstrom, J. F., Cantor, N., 2000. Social Intelligence. Sternberg, R. J., ed. Hand book of intelligence. 2nd ed. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press Publ., pp. 359–379.

Submitted 27.09.2016

Перевозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, per@brk.ru, Новосибирск

ИМПАЗО-РОЛЕВАЯ МОДЕЛЬ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Материалы статьи раскрывают основы импазо-ролевой диагностики особенностей социализации личности. Отражены основные принципы и подходы к феномену социализации личности. Подведены методологические основания к процессу социализации в контексте символического интеракционизма, рассматривающие личность как набор социальных ролей, реализующихся в межличностном взаимодействии. Отражены основные диагностические направления особенностей социализации субъекта. Обсуждаются базовые методологические основы к пониманию бессознательных тенденций социализации. Обосновывается, что в основе социализации личности лежат глубинные ролевые детерминанты – импозиты, посредством которых возможно предсказание характера социализации. Раскрываются суть и содержание нового понятия в современной психологии: «ролевой импозит», отражающего ролевые инварианты социализации личности на разных этапах. Предлагается диагностическая импазо-ролевая модель социализации личности, основывающаяся на концептуальных положениях теории архетипов и психологических типах К. Г. Юнга, ролевой обусловленности процесса социализации Дж. Мид, теории цветowych типов, и их проекции в мотивационной, эмоциональной и личностной сферах М. Люшера. Подробно описываются диагностические положения импазо-ролевой социализации личности в пяти сферах. Делается вывод об эффективности диагностики социализации личности в различных сферах, определение адекватности восприятия социальной роли и успешности социализации посредством диагностической импазо-ролевой модели.

Ключевые слова: социализация, личность, социальная потребность, роль, межличностное взаимодействие, ролевые импозиты, бессознательное, архетипы, инварианты, сферы социализации.

Актуальность работы продиктована изменениями, как в России, так и во всем мире, которые сопровождаются глубокими кризисами в политической, экономической, образовательной системах. Переживаемый глобальный мировой кризис стал причиной социальной нестабильности, многочисленных межнациональных, этнических конфликтов, которые стимулировали миграционные процессы, поставив перед мировой социальной системой в качестве одной из самых насущных проблему успешной социализации и адаптации. А сложившиеся в настоящий момент сложные общественно-политические и экономические условия жизни в различных странах, вооруженные конфликты и всплеск преступности еще больше усложняют процесс социализации.

Трансформационные процессы во всех сферах жизнедеятельности человека и государства проявляются в модернизации общественных систем, что порой осуществляется непоследовательно и противоречиво. Проблемы социализации относятся к разряду проблем общественного развития, не теряю-

щих свою актуальность, поскольку отражают закономерности и сущность общественного механизма социального наследования, который позволяет сохранить и передать новым поколениям аккумулированный социально-политический опыт, ценности и нормы. В этом контексте усложняется социализация личности, которой приходится сталкиваться с глубокими изменениями базовых ценностей на уровне общества и как следствие проблемами их усвоения. В то же время эффективно осуществляемая социализация способствует развитию как самого субъекта, так и стабилизации всей общественной системы. Подобная значимость проблемы социализации обуславливает самое пристальное к ней внимание со стороны исследователей, представляющих различные отрасли науки. Особую важность приобретает изучение особенностей социализации человека во всем многообразии общественных отношений – как субъекта семейных, профессиональных интимных и др. взаимодействий.

Внимание ученых к процессу социализа-

ции как основополагающей проблеме возникло в 50-е гг. XX в., под влиянием научных направлений и школ, представляющих разные отрасли научного знания. В эти годы были заложены основы анализа процесса социализации личности с философской, социальной, педагогической и с психофизиологической позиций, которые берут свое начало еще с древнегреческих времен.

Впоследствии теория социализации находится во внимании социологической науки, в которую весомый вклад внесла теория символического интеракционизма (Дж. Мид, Ч. Кули и др.). В соответствии с этой теорией личность формируется посредством ролевых композиций, обусловленных взаимодействием ребенка (в процессе игровой деятельности) с окружающим миром [4]. В основе идей структурного функционализма (Т. Парсонс) лежит постулат функционального единства общества, а сам процесс социализации представляется как упражнения индивидов по выполнению ролей [6]. В контексте социально-психологического подхода социализация рассматривается в качестве процесса развития личностного контроля (Г. Тард [10]). Биопсихологическое направление объясняет социализацию личности как обуздание врожденных биологических инстинктов и побуждений посредством идентификации с родительскими авторитетами [11]. В отечественной науке понятие социализации стало использоваться в 60-е гг. прошлого века в рамках психологии. Крупный вклад в изучение процесса социализации личности внесли такие российские ученые, как Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, А. Г. Здравомыслов, И. С. Кон, В. А. Ядов и др. В отечественной психологии отождествляли социализацию и развитие личности, т. к. рассматривали личность как субъекта общественных отношений [1].

Важную роль в развитии теоретико-методологических и концептуальных основ изучения сущности и особенностей социализации играют работы, посвященные диагностике процессов социализации. В этой области можно выделить методики К. Роджерса и Р. Даймонд «Социально-психологическая адаптация», направленную на выявление степени адаптированности личности в социальной сфере, и «Социометрия»

Я. Морено. Среди отечественных выделяется методика изучения социализированности личности учащегося (М. И. Рожков), целью которой является выявление уровня социальной адаптированности активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.

Но подобных работ явно недостаточно, кроме того большинство диагностических методик косвенно диагностируют процесс социализации (методики, изучающие ценности, локус контроля, самосознание, семейное воспитание и т. д.). Поэтому необходимо дальнейшее изучение особенностей, тенденций и противоречий диагностического процесса социализации личности в условиях модернизации и кризисных явлений. Это в теоретико-методологическом и методическом планах будет способствовать воссозданию механизма социализации субъекта в различных жизненных сферах, адекватного современным социально-экономическим реалиям. В этой связи, учитывая сложность и многоаспектность феномена социализации, для его диагностики необходимо построение такой диагностической модели, которая, с одной стороны, охватывала бы все стороны данного процесса, а с другой – позволяла выйти на механизмы этого явления.

Теория символического интеракционизма (Дж. Мид, Э. Гофман, М. Кун и др.), выдвигающая на передний план ролевое поведение в межличностном взаимодействии (интеракции), рассматривает личность как набор социальных ролей [4]. В контексте данной теории под ролью понимается система ожиданий (экспектаций) относительно поведения человека, заданных обществом и реализующихся в межличностном взаимодействии. Также роль может быть проигрываемой во внутреннем плане и оказывающей влияние на поведение индивида. Иначе говоря, роль, по мнению представителей символического интеракционизма, включает в себя определенные социальные функции, а сам процесс социализации представляет формирование конкретных социальных ролей. По Дж. Миду социализация включает три стадии: 1) имитация, копирование детьми поведения взрослых без особого понимания (манипулятивная деятельность с предметами); 2) ролевая игра – предполагает осмысленное проигрывание детьми определенных ролей

(мама, папа, дочка, учитель, врач, водитель и т. д.), в результате чего формируется «Я» индивида; 3) коллективная игра – в процессе которой осознаются ожидания целой группы, происходит становление чувства социальной идентичности [4].

Автор теории ролей Я. Морено определяет роль как единицу синтетического опыта, содержащего частные, социальные и культурные элементы [5]. Роль, считает Я. Морено, актуальная на данный момент форма, которую принимает наша самость. Самость – самый главный архетип центрированности, как отмечал К. Г. Юнг [12], он соединяет сознание и бессознательное, воплощая в себе величайшую гармонию, постигнуть которую целиком невозможно. Индивид, идя по пути индивидуации, все время движется по спирали, открывая новые уголки неизвестного ему внутреннего мира, или основных архетипов, среди которых К. Г. Юнг выделяет архетипы Великой Матери, Мудрого Старца, Божественного Ребенка, Предвечной Девы, Героя, Трикстера [13].

В контексте данной статьи интерес представляют работы, отражающие факт наличия глубинных основ социализации личности (А. С. Маленко, В. W. Bridgeforth и др.). В. W. Bridgeforth доказывает наличие архетипа лидера, рассматривая его в качестве основной ролевой фигуры в социальной динамике [14]. Автор в своем исследовании поднимает вопросы, связанные передачей элементов архетипа лидера через социальное взаимодействие. Среди отечественных трудов можно выделить диссертационную работу С. А. Маленко [3], который успешно доказывает, что сценариями индивидуального и коллективного взаимодействия являются имажинативные бессознательные древние представления, содержащиеся в мифах и фиксирующиеся в образно-символических представлениях. Изложенный факт позволил нам утверждать существование ролевых инвариантных образов, сопровождающих жизненный процесс человека и его социализацию: рождение, детство, молодость, зрелость, старость, смерть [8]. В рамках приведенной работы мы определили ролевые импозиты (лат. *impositio* – основной) как основные ролевые модели, участвующие в межличностном взаимодействии, восприятии мира субъектом и себя в нем и опреде-

ляющие особенности социализации личности. Модель ролевых импозитов опиралась на три основания: возраст (ребенок, юноша, взрослый, старый человек); гендерная дифференциация (мужское/женское); направленность (созидательная/деструктивная). Таким образом, были выделены 10 ролевых импозитов (мать, отец, старуха, старик, дева, герой, ведьма, трикстер, девочка, мальчик) и описан их теоретический конструктор [9] (рис. 1).



Рис. 1. Ролевые импозиты

Учитывая вышеобсуждаемое понимание процесса социализации, предполагающее усвоение норм в различных сферах жизнедеятельности человека, нами были определены четыре сферы социализации: 1) семейная сфера; 2) интимная и сексуальная сфера; 3) профессиональная сфера; 4) сфера межличностных отношений [9]. Важно обратить внимание, что социализация – это не только процесс усвоения личностью эталонов действия и взаимодействия между субъектами в социальной среде, определенных норм и правил, способов поведения, но и развитие собственной уникальности, неповторимости, экзистенциального «Я», независимости от социума и возможности балансировать между социумом и собственным внутренним миром. Гармоничное соединение в индивиде этих двух процессов способствует эффективной адаптации личности к быстро трансформирующейся социальной среде, при этом сохраняются собственные потребности и уважительное отношение к потребностям партнера по взаимодействию. В этой связи очевидной становится необходимость включения пятой сферы – личностной,

предусматривающей полный и базальный ролевой портрет субъекта.

Таким образом, определенный ролевой набор, свойственный индивиду, может реализовываться в каждой из пяти сфер, при этом важно отметить, что роли в этом наборе не будут являться рядоположенными, а будут выступать в конкретной иерархической последовательности. К. Г. Юнг [12] пишет о четырех функциях, являющихся, по мнению автора, парными (мышление, интуиция, чувства, ощущения), которые противоположны друг другу в паре и одна из которых будет обязательно доминирующей, а вторая – подчиненной. Высшая функция, как правило, осознается личностью. Поступки субъекта диктуются соотношением данной функции, являющейся наиболее развитой. Низшая функция, как считает

К. Г. Юнг, находится в бессознательном и в компенсаторном отношении с первой. Игнорируя подчиненную функцию, субъект подавляет ее, тем самым лишая энергии. Однако небольшое количество все равно остается, и постепенно она накапливается до необходимого порогового уровня. После чего силы бессознательного переходят в наступление и диктуют свои условия Эго индивида, вследствие чего обнаруживается зависимое от этой функции поведение. Следуя положению К. Г. Юнга о ведущей и низшей функции, мы также выделили ведущий импозит, сопутствующие ему импозиты, ресурсные импозиты, предподавляемые импозиты и подавляемый импозит (рис. 2). Положение каждого ролевого импозита определяется выборами испытуемого по степени предпочтения.

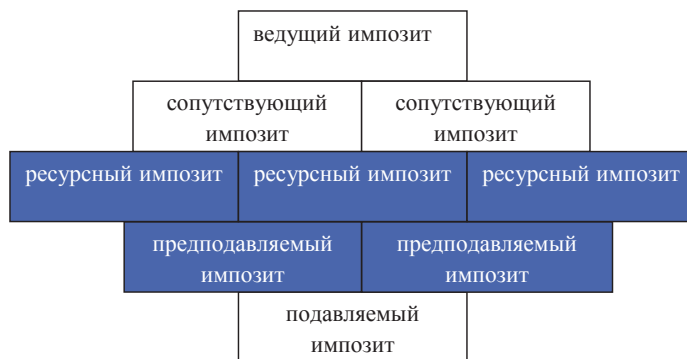


Рис. 2. Диагностический конструкт ролевых импозитов

И наконец, в контексте социализации важным элементом выступают те потребности, которые индивид реализует в процессе взаимодействия с партнерами по общению в социальном пространстве. Для изучения потребностей мы выбрали проективный способ цветовой диагностики М. Люшера [2]. Автор предлагает теорию цветовых типов, под которыми понимает определенную структуру поведения. М. Люшер пишет о четырехцветном человеке, обосновывая свои положения имманентно существующей в основе человеческого сознания четырехмерностью (4 стороны света, 4 времени года и т. д.). Поэтому человека можно описать через четыре цвета (красный, синий, зеленый, желтый), образующих полный цветовой круг – воплощенные целостности и гармонии. Восприятие

каждого цвета связано с возникновением определенного чувства: удовлетворенность (синий); самоуважение (зеленый); уверенность в своих силах (красный); внутренняя свобода (желтый). Сам автор утверждает, что выбор цвета отражает несколько взаимосвязанных феноменов, потребность, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности, которые подробно описывает в своем цветовом тесте. Данное положение легло в основу нашей диагностической модели, в рамках которой выбранный ролевой импозит ставится на один из квадратов цветового поля из четырех квадратов (рис. 3) при изучении пяти сфер социализации – семейной, межличностной, профессиональной, интимной и базальной личностной сферы.

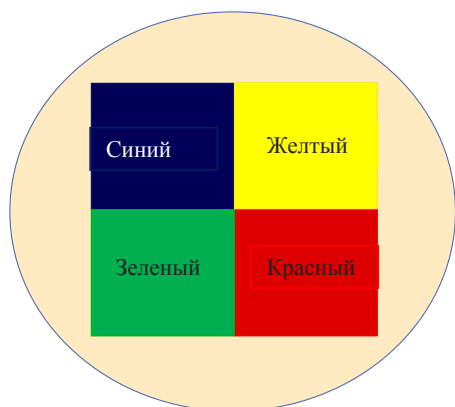


Рис. 3. Цветовое поле из четырех квадратов «Цветовой квадрат»

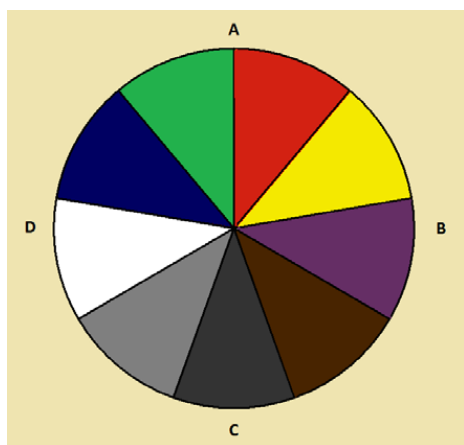


Рис. 4. Цветовое поле из девяти цветовых сегментов «Цветовой круг»

Этот же принцип лежит в основе выбора импозитов и определения им места на цветовом круге из девяти сегментов при диагностике полного ролевого портрета личности (рис. 4).

Цвета и их положение на цветовом квадрате обусловлены мифологическим восприятием мужского и женского начал. Цветовая гамма женской сущности составляет темные и холодные оттенки – это синий и зеленый цвета, которые располагаются в левой части цветового квадрата – традиционно относимой к женскому пространству. Правая сторона – это область мужского архетипа, на которой сосредоточены желтый и красный цвета – характеризующие активное мужское

начало [7]. На цветовом круге к четырем основным цветам прибавляются еще четыре дополнительных цвета (белый, фиолетовый, серый, коричневый, черный), образующих круг из девяти цветовых сегментов (рис. 4).

Итак, в основу построения импозо-ролевой модели для диагностики социализации личности легли следующие теоретические положения:

- аналитическая теория К. Г. Юнга об основных коллективных бессознательных образах, функциях и их соотношении;
- теория ролей символического интеракционизма (Дж. Мид);
- теория цветовых типов, и их проекция в мотивационной, эмоциональной и личностной сферах (М. Люшер).

На основании вышеперечисленных теоретических постулатов была предложена диагностическая модель (рис. 5).

Ведущий импозит – это тот основной ролевой образ, который доминирует в личности и постоянно «выходит на сцену», участвующий в межличностном взаимодействии, восприятию мира субъектом и себя в нем. Ведущий импозит детерминирует путь социализации личности, при этом довольно часто субъекту доставляет удовольствие позиционировать окружающим данный ролевой образ. Идентичность субъекта к когерентному (согласованному с полом и возрастом) импозиту приводит к адекватному восприятию своей социальной роли и успешной социализации. Сопутствующие импозиты – вспомогательные ролевые образы, которые отражают определенные стили поведения, взаимодействия с окружающими, применяемые в отдельных ситуациях или сферах. Ресурсные импозиты – роли, находящиеся в запасе у субъекта, и используемые достаточно редко и только в исключительных ситуациях. Подавляемые импозиты – заключают в себе негативные способы социального взаимодействия личности, отчасти принимаемые и отчасти осознаваемые, актуализируются в стрессовых для индивида ситуациях. Роли, характеристики которых могут проецироваться на окружающих и восприниматься как неприятные. Подавляемый импозит – отражает более иррациональные, негативные, не принимаемые характеристики личности, несущие в себе социаль-

но-негативную оценку. Они часто неосознанные, актуализируются в стрессовых для индивида ситуациях, диктуя субъекту импульсивный способ взаимодействия. При

этом характеристики, свойственные подавляемому ролевому импозиту, воспринимаются субъектом как неприятные и могут проецироваться на окружающих.

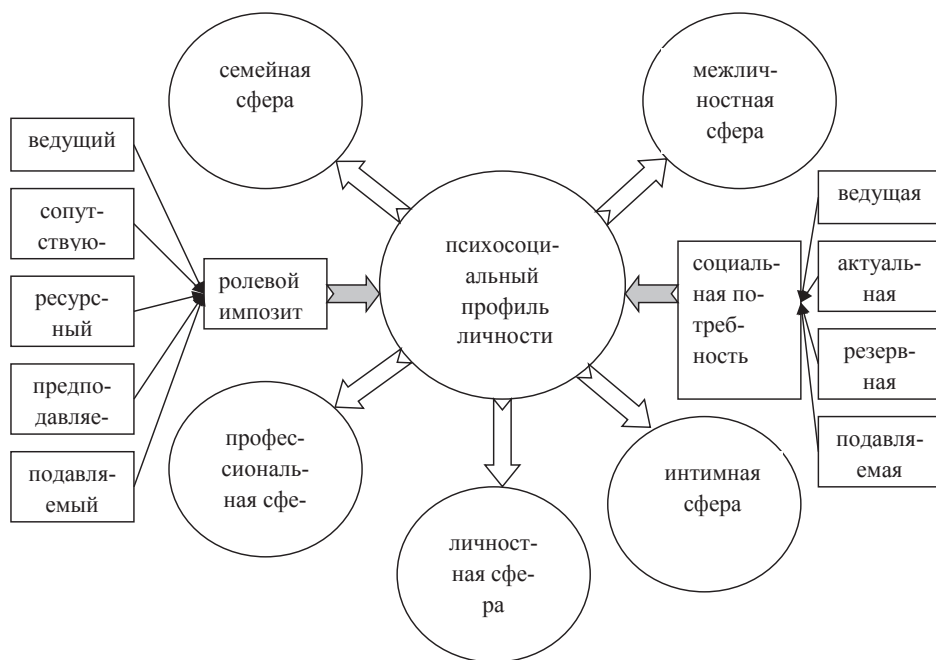


Рис. 5. Импазо-ролевая диагностическая модель социализации личности

Сопоставляемый с импозитом цвет отражает потребность, которая может быть: ведущей – доминирующей в данный момент; актуальной – важной, но не настолько, чтобы из-за нее субъект готов был решиться на многое (соответствуют сопутствующим импозитам); резервной потребностью (соответствует ресурсным импозитам) – находится в запасе у субъекта, актуализируемой достаточно редко и только в исключительных ситуациях; подавляемой потребностью – по-

требности, которые по каким-то причинам не могут реализоваться в настоящее время (соответствующие подавляемому импозиту и двум подавляемым импозитам).

Таким образом, представленная в настоящей статье импазо-ролевая модель позволяет эффективно провести диагностику социализации личности в различных сферах и определить адекватность восприятия своей социальной роли и успешность социализации.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2010. – 360 с.
2. Люшер М. Цветовой тест Люшера. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. – 190 с.
3. Маленко С. А. Архетипические сценарии социального взаимодействия: дис. ... д-р филос. наук. – Нижний Новгород: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2010. – 451 с.
4. Мид Д. Сознание, самость и общество. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 34 с.
5. Морено Я. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Академический проект, 2004. – 320 с.
6. Парсонс Т. Система современных обществ. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 270 с.
7. Перевозкина Ю. М. Структурные трансформации психосемантических мифологических пространств личности (на примере славянской культуры): дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2009. – 222 с.
8. Перевозкина Ю. М. Импазо-ролевая соци-

- ализация личности // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 173–177.
9. *Первозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Первозкин С. Б.* Теоретический конструкт ролевых импозитов // Смальта. – 2015. – № 5. – С. 45–52.
10. *Тард Г.* Социальная логика. – М.: Ленанд, 2014. – 507 с.
11. *Фрейд З.* Психология бессознательного. – Новосибирск: РИФплюс, 1997. – 550 с.
12. *Юнг К. Г.* Сознание и бессознательное. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 544 с.
13. *Юнг К. Г.* Душа и миф. Шесть архетипов. – Мн.: Харвест, 2004. – 400 с.
14. *Bridgeforth B. W.* Leadership As Role and Relationship in Social Dynamics: An Exploratory Study Seeking a Leadership Archetype. – Walden University, 2009. – 230 p.

Поступила в редакцию 27.09.2016

Perevozkina Julia Mihajlovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@brk.ru, Novosibirsk

IMPASA-ROLE MODEL FOR DIAGNOSTICS OF THE PERSON SOCIALIZATION

Abstract. Article Submissions open bases impasa-role diagnostics features of socialization. It reflected the basic principles and approaches to the phenomenon of socialization. Summed up the methodological bases to the socialization process in the context of the symbolic interactionism, considering identity as a set of social roles that are realized in interpersonal interaction. It reflected the basic direction of the diagnostic characteristics of the subject of socialization. We discuss the basic methodological foundations for understanding unconscious socialization trends. It is proved that the basis of socialization are the underlying determinants of role impositions by which the possibility of predicting the nature of socialization. Reveals the essence and content of the new concept of “role impositions” in modern psychology, reflecting the role invariants of socialization of the person at different stages. Proposed diagnostic impasa-role socialization model, which is based on the basic provisions C. G. Jung’s of the theory of archetypes and psychological types, G. Mead’s role of conditionality socialization and M. Lüscher’s the theory of color types, and their projection in the motivational, emotional and personal spheres. Described in detail the diagnostic situation impasa-role socialization in five areas. The conclusion of the diagnostic efficiency of socialization in various areas, determining the adequacy of the perception of the social role and the success of socialization through diagnostic impasa-role model.

Keywords: socialization, identity, social need, role, interpersonal interaction, role impositions, unconscious, archetypes, invariant, the sphere of socialization.

References

1. Andreeva, G. M., 2010. Social'naya psixologiya [Social Psychology]. Moscow: Aspekt-Press Publ., 360 p.
2. Lyusher, M., 2006. Cvetovoj test Lyushera [Lüscher color test]. Moscow: AST Publ.; St. Petersburg: Sova Publ., 190 p.
3. Malenko, S. A., 2010. Arxetipicheskie scenarii social'nogo vzaimodejstviya [The archetypal scenario of social interaction]. Nizhny Novgorod, 451 p.
4. Mid, D., 2007. Soznanie, samost i obschestvo [Consciousness, self and society]. Moscow: Direct Media Publ., 34 p.
5. Moreno, J., 2004. Sociometriya: E'ksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve [Sociometry: The experimental method and the science of society]. Moscow: Academic Project Publ., 320 p.
6. Parsons, T., 1997. Sistema sovremennyx obshhestv [The system of modern societies]. Moscow: Aspekt-Press Publ., 270 p.
7. Perevozkina, Y. M., 2009. Strukturnye transformacii psixosemanticheskix mifologicheskix prostranstv lichnosti (na primere slavyanskoj kul'tury). [Structural transformation psychosemantic mythological spaces identity (for example, the Slavic culture)]. Cand. Sci. (Psychol.). Novosibirsk, 222 p.
8. Perevozkina, Y. M., 2015. Impazo-rolievaya socializaciya lichnosti [Impasa-role socialization of the person]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 6, pp. 173–177 (in Russ., abstract in Eng.)
9. Perevozkina, Y. M., Dmitrieva, N. V., Perevozkin, S. B., 2015. Teoreticheskij konstrukt rolevyx

- impozitiv [The theoretical construct of role impositions]. Smalta [Smalta], 5, pp. 45–52 (in Russ., abstract in Eng.).
10. Tarde, G., 2014. Social'naya logika [Social logic]. Moscow: Lenand, 507 p.
11. Freud, S., 1997. Psixologiya bessoznatel'nogo [Psychology of the Unconscious]. Novosibirsk: RIFplyus Publ., 550 p.
12. Jung, C. G., 1997. Soznanie i bessoznatel'noe [Consciousness and unconsciousness]. St. Petersburg: University Book Publ., 544 p.
13. Jung, C. G., 2004. Dusha i mif. Shest' arxetipov [Soul and myth. Six archetypes]. Minsk: Harvest, 400 p.
14. Bridgeforth, B. W., 2009. Leadership As Role and Relationship in Social Dynamics: An Exploratory Study Seeking a Leadership Archetype]. Walden University, 230 p.

Submitted 27.09.2016

Собольников Валерий Васильевич*Доктор психологических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет, vsobolnikovis@gmail.com, Новосибирск*

РЕФЛЕКСИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОДИНОЧЕСТВА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы несовершеннолетних делинквентов, пребывающих в состоянии одиночества в условиях социальной изоляции. Осмысление категории «одиночество» в ее динамичности и остроте протекания как специфического побудителя трансформации внутреннего мира личности позволяет рассматривать рефлексивность в качестве средства саморегуляции. На основе ряда концептуальных допущений представлена модель процесса формирования рефлексивных структур и овладения рефлексивными умениями, «обретение себя». Технология саморазвития в целом направлена на формирование самоуправляющихся механизмов личности и требует применения специально организованного внешнего управления. Особое место в статье занимает анализ сложности субъективных переживаний одиночества, формирующихся на основе структуры, механизмов и процессов головного мозга, понимание работы которых обуславливает способность человека создавать, переживать и изменять внутреннюю картину мира. Поэтому при проведении исследования в дальнейшем перспективным следует считать метод нейросетевых алгоритмов анализа поведения несовершеннолетних с применением полиграмм на компьютерном полиграфе. Создание виртуальной модели несовершеннолетнего испытывающего одиночество позволит, с одной стороны, провести распознавание объекта управления по системе признаков, а с другой – на основе рефлексивного анализа осуществить коррекционную работу.

Ключевые слова: одиночество, несовершеннолетние делинквенты, рефлексия, саморегуляция, криминальное поведение, социальная и эмоциональная изоляция, переживание, стрессогенный фактор, внутренний мир, самопознание, нейросетевые алгоритмы, полиграф.

Введение в проблему

Проблемы психических состояний как субъективно ощущаемых проявлений одиночества несовершеннолетних остаются предметом пристального внимания многих исследователей. В научной литературе подчеркивается значимость оптимизации психического состояния человека, находящегося в измененных (непривычных) условиях, обусловленных одиночеством [15, с. 182]. По мнению В. И. Лебедева, «особенно отчетливо патогенное воздействие этого фактора на психическое состояние просматривается в условиях одиночного заключения» [5, с. 31]. При этом возрастные особенности несовершеннолетних делинквентов и специфика

социальной изоляции (криминальная среда, контроль и т. д.) усиливают их стрессированность при одиночестве. Последнее, будучи многомерным явлением, может повлечь расстройство личности, депрессию, суицид, асоциальное поведение и т. д. [6, с. 33–34]. Более того, самостоятельно совладать с состоянием одиночества, которое может обнаруживаться во многих формах и обуславливаться жесткостью ситуации, без психологического сопровождения они не могут. Следовательно, вопросы саморегуляции психических состояний несовершеннолетних делинквентов при одиночестве на основе рефлексивного управления актуализируют исследуемую проблему.

Методология и концептуализация исследования

В психологической науке категория одиночества относится к одной из специфических форм самосознания, в основе которой просматривается субъективная уверенность в невозможности получения помощи из

вне по поводу удовлетворения потребности в «другом». В процессе трансформации связанных с этим ощущений проявление личностной неспособности воспринимается как отсутствие взаимодействия в социуме

и важных социальных связей [1]. В связи с этим одиночество несовершеннолетних в специфических условиях понимается как невключенность в жизнедеятельность среды пребывания. Анализ имеющейся литературы убеждает, что отграничение такого психологического явления, как одиночество от иных психических состояний возможно при соблюдении ряда условий. Так, установление факта испытываемого человеком одиночества связано, прежде всего, с тем, что данное чувство является: а) осознаваемым состоянием; б) понимается как гнетущее, несущее в себе крайне негативную эмоционально-аффективную окраску; в) результатом депривации личностных потребностей [4, с. 11]. При этом условия социальной изоляции трансформируют эту деструктивную форму самовосприятия, обуславливая потребность концептуализации психологических знаний в целях формирования новых моделей. В контексте изложенного опора на различные методологические основания, концепции требует выработки методологических ориентиров, позволяющих актуализировать прогнозную функцию теоретического психологического знания. Теоретическая значимость проблемы одиночества и обязательность применения категорий «методология», «концепция» и т. д. в психологии порождают иллюзию очевидности понимания исследуемой категории. В то же время «исследовательское поле методологии юридической психологии» несовершеннолетних делинквентов убеждает в необходимости использования рефлексии со стороны теории и практики психологии.

Очевидно, конституциональные отклонения несовершеннолетних сопровождаются негативными проявлениями психики в виде импульсивности, неустойчивости, повышенной самоуверенности и безапелляционности в суждениях, уязвимости, отсутствии уверенности в себе, циничности, агрессивности и жестокости. Гипертрофированность событий социальной изоляции усиливает травматизацию психики, создает значительные трудности в адаптации и способствует возникновению полярной изменчивости психики личности в состоянии одиночества. В большей мере это связано с психологическим прессом и жесткой инфильтрацией криминальной субкультуры, привитием тю-

ремных норм и традиций, а также втягиванием в систему пенального преступного (уклонение от наказания, массовые и половые эксцессы, воспрепятствование деятельности администрации и т. д.) поведения [13].

В большинстве случаев подобное приводит к формированию деструктивных форм (например, суицид, членовредительство, симуляция, демонстративно-агрессивный шантаж и др.) поведения. Исследователи объясняют такое поведение несовершеннолетних, с одной стороны, «низким уровнем эндорфинов и естественных иммунизаторов организма, а с другой – «ожиданиями, основанными на восприятии себя быть недостойными счастья и заслуживающих одиночество» [9, с. 499]. Кроме того, комформизм, интровертированность и связанные с ними тревожность, наряду с чувством неполноценности по причине занимаемого ими низкого места в стратификации осужденных, вызывают стресс, депрессию, протекающие в формате переживаний различной глубины и силы. Переживаемые несовершеннолетними психические состояния трансформируются в специфичный, особый образ жизни каждого осужденного. Классическими, по мнению большинства исследователей состояниями являются: «фрустрация, ситуация научения, ситуация подражания, прессинг и ситуация психической травмы» [6, с. 364]. При этом субъективные ощущения, эмоции и переживания (тоска, уныние, угнетенность, депрессия и др.) не всегда адекватно отражают их реальное положение. В частности, как указывает Е. Н. Власова, «необходимость общения и проживания с лицами “хуже меня”, вымогательство и преследование со стороны “авторитетов”, незащищенность от их посягательств, морально-психологическая обстановка в учреждении, неконструктивные взаимоотношения с администрацией, отсутствие доверительности и заботы о подростках» [2, с. 68] могут также находиться в основе формирования и усиления состояния одиночества.

Диалектика теоретического осмысления одиночества позволяет рассматривать его в качестве не только явления, но и психогенного фактора, оказывающего на личность негативное влияние [7]. Со всей очевидностью оно представляет собой универсальное, сущностное явление, которое в силу

недостаточного анализа воспринимается с нечетко выделенными свойствами и функциями. Более того, сложность изучения усиливает такой элемент одиночества, как переживание, которое как чувственно воспринимаемый смысл имплицитно присутствует в текущей ситуации. Очевидно, влияние эмоций на выстраиваемый негативный образ в сознании человека оказывает психотравмирующее воздействие на личность несовершеннолетнего, порождая субъективные переживания [6].

Природа одиночества позволяет в этих условиях экстраполировать с помощью системного подхода сущность психического состояния, в основе которого находится некая психическая деятельность. В сущности, любое психическое состояние представляют собой «психологическую категорию, в состав которой входят разные виды интегрированного отражения воздействия на субъект как внутренних, так и внешних стимулов без отчетливого их осознания предметного содержания» [10, с. 287]. Будучи формой психической реальности и отражением всей психики в целом, они обладают автономностью и релятивной независимостью, делая возможной и связь между психическими процессами и свойствами личности (С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов и др.). Однако в рамках психических состояний можно выделить особый класс эмоций, составляющих основу смысловых образований (В. К. Вилюнас), связанный с инстинктами, потребностями и мотивами [16]. Поэтому различного рода переживания одиночества в эмоционально-чувственной сфере личности оказывают негативное воздействие на несовершеннолетнего. В результате складывается неопределенность настоящего и неуверенность в завтрашнем дне. Более того, рост дезинтеграции и неуправляемости в совокупности с усилиями криминальных элементов манипулировать индивидуальным сознанием несовершеннолетних начинают представлять собой серьезную угрозу [16]. Поэтому эмоционально-чувственная сфера личности по причине неустойчивости должна в условиях изоляции стать объектом внутренней регуляции психической деятельности несовершеннолетних посредством рефлексивного анализа.

Процесс саморегуляции несовершенно-

летнего с точки зрения выхода из состояния одиночества в условиях социальной изоляции является наиболее значимым. Более того, закладывается и определяется содержание направленности психического развития, а также его жизнеспособность в целом. Конструирование своего настоящего и будущего в условиях одиночества и социальной изоляции протекает в состоянии неопределенности и предполагаемой субъектной позиции: инициативности, независимости и своеобразии, способности формулировать цели, ставить задачи, использовать психический потенциал в разрешении сложных ситуаций. Среда социальной изоляции может обусловить два варианта вероятностно-содержательных и неоднозначных форм (законопослушная и криминальная) поведения. Именно они определяют направленность и образ, пример конструирования его субъектности. При этом проблема развития целостной системы саморегуляции становится в итоге решаемой, исходя из проекции структуры рефлексивного механизма.

Рефлексия (позднелат. *reflexio* – отражение назад) – это, по мнению И. Н. Семенова, «высшая психическая функция, которая интегрирует и регулирует взаимодействие психических процессов; обеспечивает посредством самонаблюдения и самообщения осознание и самопонимание человеком собственных чувств, мыслей, действий и переосмысление состояний и поступков своего “Я”, благодаря самосознанию которого формируется и раскрывается его индивидуальность как субъекта жизнедеятельности» [11, с. 34]. Понимание последнего как носителя смыслов, генератора и их преобразователя предполагает осознание самого себя средствами рефлексии. Более того, для этого необходим выход за границы своего «Я» и взгляд на себя со стороны. Поэтому процедура рефлексивного анализа статуса несовершеннолетнего, связанного с одиночеством, в условиях изоляции требует концептуального оформления [12–15]. Вероятностная ее системная организация может быть представлена в виде следующих допущений.

1. Одиночество способно провоцировать широкий спектр реакций. Продуктивным решением противодействия чувству одиночества, которое во многом индивидуально, может стать рефлексия. Рефлексивный анализ

обеспечивает в процессе изменения психических состояний доминирующую позицию. Будучи высшей психической функцией, рефлексия мыслится как особым образом организованная психическая деятельность, направленная как на самопознание своих психических действий и состояний, так и объединение, взаимопроникновение и их регулирование.

2. Динамизм и острота протекания одиночества с присущими этому явлению характеристиками, получившими развитие под влиянием объективных факторов и интенсивности субъективных переживаний, формируют мысленные образы. Мир переживаний, связанных с одиночеством, отражается в сознании на основе механизмов и процессов головного мозга, понимание работы которых позволяет определить способность человека создавать, переживать и изменять изображение. Одновременно просматривается доминирование эмоциональной составляющей психических процессов, которая при негативной ее окрашенности блокирует возникновение рефлексии этого состояния.

3. Рефлексивный анализ как средство изменения состояния одиночества несовершеннолетних в условиях социальной изоляции может быть использован в организации возможного личностного роста, формировании навыков саморегуляции, образовании новых конструктов сознания, осмыслении причин своего одиночества и осознании возможностей его преодоления. Существует связь между негативным эмоциональным отношением к человеку и неадекватностью рефлексивных ожиданий. Осознание такого препятствия связано с низким уровнем развитости рефлексивных способностей, что затрудняет социализацию. Однако глубина рефлексивного анализа может оказать влияние на психическое состояние и формировать возможность личности оценивать качества «реального Я» и желаемого уровня ее развития – «идеального Я».

4. Модель процесса формирования рефлексивных процессов несовершеннолетних и оптимальная реализация требуют применения специально организованной работы, в ходе которой происходит овладение рефлексивными умениями, «обретение себя», формирование новых ценностей, открытие своего рефлексивного «Я» и управление им,

а также развития «идеального Я», где рефлексивность положительно коррелирует со стремлением к новизне, оригинальностью.

5. Технология саморазвития в целом направлена на формирование самоуправляющихся механизмов личности. Природа и область применения рефлексии управленческих решений раскрывает ее универсальный характер и инструментальный смысл. В стандартных управленческих ситуациях, обладающих сравнительной устойчивостью, рефлексивный анализ, как правило, организует систему самоуправления. Однако в условиях социальной изоляции несовершеннолетних делинквентов приоритетной становится возможность внешнего управления критическими ситуациями с помощью рефлексивных процессов.

6. Включение в технологию управления методов рефлексивного слушания и формирования эмоционально-коммуникативного фона жизнедеятельности несовершеннолетних в специфических условиях придает практическую направленность. При этом активность субъекта управления воспринимается как систематическая работа, направленная на формирование характера мышления и образа действий несовершеннолетних в критических ситуациях. По сути, на основе рефлексивного управления формируется программа, где в рамках «цель», «средство», «результат» уточняется ее содержание. Такого рода работа проводится с учетом общеизвестных парадигм управления: «по результатам», «по отклонениям» и «по целям».

7. Рефлексивная модель как основание управления напряженных психических состояний и формирования ее направленности на объект складывается с учетом динамической системы ценностных ориентаций. Рефлексивное слушание позволяет субъекту управления диагностировать тип конкретной критической ситуации, психологическое состояние объекта управления и реализовать в последующем диалог. В результате повышается степень объективности выбора адекватной стратегии поведения: предупредить, устранить или использовать особенности ситуации. Рефлексивный анализ стратегий управления конфликтом, преодоления сложности и неопределенности обнаруживает их практический смысл выхода из ситуации. В процессе трансформации бытия личности

формируется логика ее смысловой и поведенческой работы. В результате позитивная форма психической деятельности обуславливает конструирование характера последствий выхода из состояния одиночества в условиях изоляции.

Перечень предложенных допущений можно продолжить включением пункта привлечения психологических средств совладающего поведения в качестве механизма инициации внутренней активности несовершеннолетних [6]. В основе этого процесса необходимо иметь своевременную и качественную диагностику переживаемых состояний одиночества. В плане активизации ресурсных возможностей становится возможным использование самоанализа, самонаблюдения, самооценки и т. д. в трудных жизненных ситуациях [15]. В то же время

использование рефлексивного переживания, проигрывания и проживания возникших проблем способствует выходу на образование новых позитивных смыслов и созданию эмоционального напряжения, необходимого для преодоления трудностей. Такого рода работу следует начинать с предупреждения различных проявлений криминальной субкультуры.

Изложенные выше положения в целом могут представлять собой организационную форму, отражающую психологическую реальность, особенностью которой является многоаспектность и разнообразие. Поэтому возникающие при этом сложности работы с таким явлением, как одиночество несовершеннолетних делинквентов в состоянии социальной изоляции объяснимы и требуют разработки универсального подхода.

Организация эмпирического исследования

Проведенное нами пилотажное исследование по проблеме одиночества несовершеннолетних делинквентов в условиях социальной изоляции включало тестирование 30 несовершеннолетних мужского пола в возрасте от 16 до 18 лет, пребывающих в состоянии одиночества и содержащихся в Центре временного содержания (ЦВСНП) [12–15]. Так, по результатам тестирования (Методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела, Л. Пепло и М. Фергюсона; Диагностический опросник «Одиночество» С. Г. Корчагиной; Методика исследования функций «Я» Г. Амона и Тест «Психологические границы личности» Э. Хартманна) был обнаружен общий тренд ослабления конструктивной агрессивности и размытости внешних и внутренних границ «Я». Одновременно была выявлена тенденция усиления сексуальности и дефицитарных и деструктивных проявлений «Я». В общем числе испытывающих чувство одиночества было условно определено две группы, отличные по своим характеристикам. Так, одна группа тестируемых включала бездеятельных несовершеннолетних (13,3 %), которые испытывали чувство собственного бессилия, ощущения и пустоты, покинутости, скуки, неспособность дифференцированно относиться к угрозам и трудностям. При этом

у них была обнаружена слабость внешней и внутренней границ «Я». Другая группа состояла из чрезмерно активных респондентов (86,7 %), представляющих собой лиц, явно игнорирующих опасности и обладающих значительной агрессивностью, повышенным проявлением сексуальной деструктивности, а также нарушением внешних границ «Я». В процессе анализа результатов исследования мы пришли к выводу, что индивидуальное психологическое сопровождение процесса рефлексивного анализа несовершеннолетних с помощью данного инструментария, основанного на математическом моделировании и статистике, серьезно ограничивает возможности. «Жестко детерминистский и эталонный характер методов по одновариантным причинным факторам», как считает А. В. Петровский, затрудняет решение психолого-криминологических проблем и возможности их эффективного использования [8, с. 152]. Данный вывод нашел подтверждение в определении психологических границ «Я». Так, с помощью теста «Психологические границы личности» Э. Хартманна, адаптированного О. А. Шамшиковой и В. И. Волоховой [3], была определена их выраженность (табл.). Из таблицы видно, что тестируемые в зависимости от набранных баллов, переведенных в стены, показыва-

ют фактическую распределенность. Так, имеющие по результатам тестирования 1 или 10 стенов, показывают крайнюю выраженность признака. Э. Хартманн особо выделяет средние баллы по опроснику, которые соответствуют 5 стенам. В этом случае, полагает он, при соприкосновении тонкой и толстой границ, личность способна создавать здоровые отношения с другими людьми и применять адекватные психологические методы защиты, сохраняя

психологическую дистанцию [17]. В результате такого распределения становится очевидным потребность проведения индивидуального психолого-криминологического изучения личности несовершеннолетнего. Поэтому в числе перспективных следует использовать нейросетевые алгоритмы анализа поведения респондентов (З. И. Сичинава) с использованием полиграммы (реактограммы) на компьютерном полиграфе.

Таблица

Распределение тестируемых (30 респондентов) по выраженности психологической границы личности

Стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Мужчины – 30 чел. (16–18 лет)	2 чел.	3 чел.	3 чел.	4 чел.	3 чел.	3 чел.	3 чел.	4 чел.	3 чел.	2 чел.

Очевидно, создание усредненной виртуальной модели делинквента, испытывающего одиночество в специфической среде социальной изоляции, разрешает, с одной стороны, провести распознавание психического состояния объекта управления по системе признаков, а с другой – на основе рефлексивного анализа осуществить коррек-

ционную работу. Преимуществом применения методики нейросетей в индивидуальной работе с несовершеннолетними является их простота, точность определения психического состояния и поведенческих реакций в процессе рефлексивного анализа и оптимальный уровень проведения коррекционной работы.

Библиографический список

1. Бакалдин С. В. Одиночество и его связь с функциями: дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2007. – 170 с.
2. Власова Е. Н. Влияние социальной изоляции на личность несовершеннолетнего правонарушителя в условиях центра временной изоляции: дис. ... канд. психол. наук. – М.: 2000. – 119 с.
3. Волохова В. И. Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Психологические границы личности» Э. Хартманна // Мир науки, культуры и образования. – 2013. – № 5 (42). – С. 244–248.
4. Лапина Т. Ю. Психологические особенности переживания одиночества у лиц, находящихся в условиях групповой (тюремной) изоляции: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 181 с.
5. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с.
6. Молчанова Н. В., Галагузов А. Н. Социально-педагогическая деятельность по профилактике аддиктивного поведения у детей и подростков // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 33–37.
7. Петрова А. А. Социологическая модель подросткового одиночества: структура, причины, следствия // Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 87–93.
8. Петровский А. В. Криминологическое прогнозирование преступного поведения молодежи. – СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2005. – 220 с.
9. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
10. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
11. Семенов И. Н. Методологические проблемы этиологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, № 2. – С. 24–45.
12. Собольников В. В., Миллионер М. С. Одиночество несовершеннолетних в условиях социальной изоляции: концептуально-категориальный дискурс // Мир науки, культуры, образования: научный журнал. – 2016. – № 2. – С. 299–301.
13. Собольников В. В., Савина Н. Н. Лич-

ностные особенности несовершеннолетних делинквентной группы риска // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2015. – № 6. – С. 69–85.

14. Собольников В. В. Коррекция девиантного поведения студентов в образовательном пространстве // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 173–177.

15. Собольников В. В. Практическая психология для юристов: учебное пособие. – Новосибирск: НГУ, 2002. – 316 с.

16. Соловьева С. Л. Психология экстремальных состояний. – СПб.: ЭЛБИ-СПб, 2003. – 128 с.

17. Hartmann E. *Boundaries: A New Way to Look at the World*. – Copyright, 2011. – 265 p.

Поступила в редакцию 29.06.2016

Sobolnikov Valery Vasilyevich

Dr. Sci. (Psychol.), Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, vsobolnikovis@lmail.com, Novosibirsk

REFLECTION OF SELF-CONTROL LONELINESS MINORS IN CONDITIONS OF SOCIAL ISOLATION

Abstract. In the article the problems of juvenile delinquents residing in a state of loneliness in terms of social exclusion. Comprehension of the category of “loneliness” in her agility and sharpness of occurrence as a specific driving force of transformation of the inner world of the personality allows to consider reflection as a means of self-regulation. On the basis of conceptual assumptions of the presented model of the process of formation of reflexive structures and reflexive mastery of skills, “finding yourself”. The technology of self-development as a whole is aimed at the formation of Autonomous mechanisms of personality, and requires the use of specially organized external control. The special place in article is analysis of the complexity of the subjective experiences of loneliness, formed on the basis of the structure, mechanisms and processes of the brain, understanding which determines a person’s ability to create, to experience and to change the internal picture of the world. Therefore, when conducting research in a future perspective should be considered the method of neural network algorithms to analyze the behavior of minors with the use of the polygraph charts on a computer polygraph. Creation of a virtual model of minors experiencing alone would allow, on the one hand to hold the object recognition system of signs, and with another – on the basis of the reflexive analysis to carry out corrective work.

Keywords: loneliness, juvenile delinquents, reflection, self-control, criminal behavior, social and emotional isolation, grief, stress factor, inner peace, self-knowledge, neural network algorithms, polygraph.

References

1. Bakaldin, S. V., 2007. *Odnochestvo i ego svyaz' s funkciyami [Loneliness and its relationship with the functions]*. Cand. Sci. (Psychol). Krasnodar, 170 p. (in Russ.)
 2. Vlasova, E. N., 2000. *Vliyanie social'noj izol'yacii na lichnost' nesovershennoletnego pravonarushitelya v usloviyax centra vremennoj izolyacii [The impact of social isolation on the personality of the juvenile offender in the center of temporary isolation]*. Cand. Sci. (Psychol). Moscow, 119 p. (in Russ.)
 3. Volokhova, V. I., 2013. *Psixometricheskij analiz i standartizaciya zarubezhnoj metodiki “Psixologicheskie granicy lichnosti” E'. Hartmanna [Psychometric analysis and standardization of foreign methods of Psychological borders personality” E. Hartmann]*. Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya [World of science, culture and education], 5,

pp. 244–248 (in Russ.)
 4. Lapshina, T. J., 2007. *Psixologicheskie osobennosti perezhivaniya odnochestva u lic, naxodyas'hixsya v usloviyax gruppovoj (tyuremnoj) izolyacii [Psychological features of experience of loneliness at the persons who are in conditions of group (prison) isolation]*. Cand. Sci. (Psychol). Rostov on Don, 181 p. (in Russ.)
 5. Lebedev, V. I., 1989. *Lichnost' v e'kstremal'nyx usloviyax [The Person in extreme conditions]*. Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (in Russ.)
 6. Molchanova, N. V., Garagozov, A. N., 2015. *Social'no-pedagogicheskaya deyatelnost' po profilaktike addiktivnogo povedeniya u detej i podrostkov [Socio-pedagogical activity for the prevention of addictive behavior in children and adolescents]*. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian pedagog-

ical journal], 3, pp. 33–37 (in Russ.)

7. Petrova, A. A., 2011. Sociologicheskaya model' podrostkovogo odinochestva: struktura, prichiny, sledstviya [The Sociological model of adolescent loneliness: structure, causes, consequences]. Psixologiya. Sociologiya. Pedagogika [Pedagogy. Psychology. Sociology], 10, pp. 87–93. (in Russ.).

8. Petrovsky, A. V., 2005. Kriminologicheskoe prognozirovaniye prestupnogo povedeniya molodezhi [Criminological forecasting criminal behavior of youth]. Saint Petersburg R. Aslanova "YUridicheskij centr Press" Publ., 220 p. (in Russ.)

9. Korsini, K., Auehrbah A., ed., 2003. Psixologicheskaya e'nciklopediya [Psychological encyclopedia]. St. Petersburg: Piter Publ., 1096 p.

10. Psixologicheskij slovar' [Psychological dictionary]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983, 448 p. (in Russ.).

11. Semenov, I. N., 2013. Metodologicheskie problemy e'tiologii i tipologii refleksii v psixologii i smezhnyx naukax [Methodological problems of etiology and typology of reflection in psychology and related Sciences]. Psixologiya. Zhurnal Vysshej shkoly e'konomiki [Psychology. Journal of Higher school of Economics], 10, No. 2, pp. 24–45 (in Russ.).

12. Sobol'nikov, V. V., Millioner, M. S., 2016. Odinochestvo nesovershennoletnix v usloviyax

social'noj izolyacii: konceptual'no-kategorial'nyj diskurs [Loneliness of minors in conditions of social exclusion: conceptual and categorical discourse]. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: nauchnyj zhurnal [World of science, culture, education: scientific journal], 2, pp. 299–301 (in Russ.).

13. Sobol'nikov, V. V., Savina, N. N., 2015. Lichnostnye osobennosti nesovershennoletnix delinkventnoj gruppy riska [Personality characteristics of juvenile delinquent groups at risk]. Psixologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Research], 6, pp. 69–85. (in Russ.)

14. Sobol'nikov, V. V., 2014. Korrekciya deviantnogo povedeniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve [Correction of deviant behavior of students in the educational space]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian pedagogical journal], 4, pp. 173–177 (in Russ.).

15. Sobol'nikov, V. V., 2002. Prakticheskaya psixologiya dlya yuristov [Practical psychology for lawyers]. Novosibirsk: Novosibirsk State University Publ., 316 p.

16. Solov'eva, S. L., 2003. Psixologiya e'kstremal'nyx sostoyanij [Psychology of extreme States]. St. Petersburg: E'LBI-SPb Publ., 128 p.

17. Hartmann, E. 2011. Boundaries: a New view of the world. Copyright, 265 p.

Submitted 29.06.2016

КАЛЕНДАРЬ КОНФЕРЕНЦИЙ

15–16 февраля 2017 года

Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» кафедра педагогических технологий начального образования и психологии развития ребенка проводит Всероссийскую научно-практическую конференцию «*Воспитание и социализация детей и молодежи*».

На конференции предполагается обсуждение актуальных вопросов воспитания и социализации личности детей, школьников и молодежи, анализ методологических оснований и условий решения задач воспитания и социализации, обмен идеями, проектами, разработками, технологиями инновационной педагогической деятельности.

Для участия в конференции приглашаются научные и педагогические работники вузов, педколледжей, школ, дошкольных образовательных учреждений, организаций дополнительного профессионального образования регионов России; руководители и специалисты органов управления образованием, работники системы дополнительного образования, научные работники, докторанты, аспиранты, магистранты, а также все заинтересованные лица в развитии российской системы воспитания.

Материалы конференции будут опублико-

ваны в сборнике научных статей конференции. Сборнику присваиваются индекс ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN). После проведения конференции сборник статей будет зарегистрирован и постатейно размещен в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования).

Участникам конференции для публикации и своевременной подготовки сборника необходимо до 15 декабря 2016 г. предоставить заявку и электронную версию текста статьи в оргкомитет конференции по адресу электронной почты: kafri@yandex.ru.

Контактная информация

Оргкомитет: г. Новокузнецк, Кемеровская область, ул. Мичурина, 16, НФИ ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», корпус факультета педагогики и методики начального образования (ПМНО), каб. 233.

Контактные данные председателя оргкомитета конференции: Шалавина Тамара Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, тел. 8-903-994-14-75.

Секретарь оргкомитета конференции: Александрова Лидия Юрьевна, тел. 8-909-509-22-79.

8 декабря 2016 года

Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского проводит Международную научно-практическую конференцию «*Педагогика XXI века: стандарты и практики*».

Цель проведения конференции: обмен научными взглядами, идеями и решениями профессионально-педагогического сообщества по проблемам теории, стандартизации и практики современного высшего, среднего профессионального и дошкольного образования, разработка рекомендаций и предложений по корректировке ФГОС высшего

образования и среднего профессионального образования с учётом введения ФГОС дошкольного образования.

Направления конференции:

– Теоретические и практические аспекты модернизации (реформирования) педагогического образования.

– Феноменология профессионализма педагога: от профессиограммы к профессиональному стандарту.

– Проблемы стандартизации высшего, среднего профессионального, общего и дошкольного образования.

– Профессионально-личностная готовность к реализации образовательных стандартов нового поколения.

Формы участия: выступление с докладом, участие в качестве слушателя, заочное участие.

В конференции примут участие представители министерств и ведомств Российской Федерации, научных организаций и образовательных учреждений Российской Федерации, зарубежные партнеры.

По итогам форума будет издан сборник статей, который будет размещен в научной электронной библиотеке elibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) с постатейным разделением. Для очных

участников конференции предусмотрены сертификаты участников.

Контактная информация

398050, Россия, г. Липецк, ул. Ленина, д. 42, Липецкий государственный педагогический университет, оргкомитет Международной научно-практической конференции «Педагогика XXI века: стандарты и практики». Контактный тел: +7 (4742) 32-83-02 (каб. 210) – Бурмыкина Ирина Викторовна; факс: 32-83-33. Ответы на возникшие вопросы вы можете получить по контактному телефону 89042989311 (Тарасенко Татьяна Викторовна) или по e-mail: pedagogika.lspu@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2014 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;

- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

(Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице должен быть оформлен согласно принятому международному библиографическому стандарту – Harvard reference system.

(Пример 3).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Сут, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.3. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.4. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редактора журнала, членов редакционной коллегии и ответственного секретаря журнала.

3.5. Процедура рецензирования статей:

3.5.1. Проверка текста статьи на соответствие требованиям, предъявляемым к публикациям в научном журнале, и на наличие заимствованного текста (мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью системы «Антиплагиат»).

3.5.2. Открытое внешнее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Редакция имеет право направить представленную автором статью на дополнительное рецензирование одному или более независимым рецензентам.

3.5.3. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.5.4. «Двустороннее слепое» рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией. Срок действия рецензии – 1 год.

В основе решения о публикации лежат достоверность, научная значимость и актуальность рассматриваемой работы. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав.

3.6. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.7. Рецензии на рукописи статей должны храниться в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.8. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале.

3.9 Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.10. В рецензии особое внимание необходимо уделить освещению следующих вопросов: соответствие названия статьи её содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая/методическая направленность данной работы; теоретическая/практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование библиографических источников, опубликованных в течение последних пяти лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

3.11. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен обосновать свои выводы особенно убедительно.

3.12. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.13. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.14. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переформируются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.15. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.16. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.17. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

References

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилищевой, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барп Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: <http://www.philosophy>.

ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. –

464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалк Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, транслитерация названия, перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka, количество страниц в издании: 570 p. После описания – указание на язык источника (in Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Pedagogicheskaja tekhnologija v uchebnom processe [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znaniye, 80 p. (in Russ.).

Larionova, M. V. ed., 2004. Formirovanie obshheevropejskogo prostranstva vysshego obrazovaniya. Zadachi dlja rossijskoj vysshej shkoly [Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education]. Moscow: Nauka, 524 p. (in Russ.).

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (in Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoy mezhdunarodnoy praktike [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 42–48 (in Russ., abstract in Eng.).

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organizacija obrazovatel'nogo processa [Organization of the educational process]. Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti. Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7 (in Russ.).

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psihologija sovladayutshogo povedenija v raznie periody zhizni [Psychology coping behavior in different periods of life]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (in Russ.).

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ (in Russ.).

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologii migratsionnykh protsessov [Typologies of migration processes]. Russkij arhipelag: setevoj proekt [Russian archipelago network project] [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015) (in Russ.).

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования (на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

5/2016

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Редакторы: О. А. Разумова, С. В. Палаткина
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 цифровая.

Усл.-печ. л. 13,4. Уч.-изд. л. 13,66.

Подписан в печать: 25.10.2016 г. Тираж 600 экз. Заказ № 60.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28