



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
Б. М. ИГОШЕВ
главный редактор

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
заместители главного редактора

кандидат педагогических наук, доцент А. Е. ТЕРЕНТЬЕВ
ответственный редактор

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА
выпускающий редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2015. № 1

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
B. M. IGOSHEV
Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Deputy Editors

Candidate of Pedagogy, Professor A. Y. TERENCEV
Executive Editor

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA
Managing Editor

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

- Журавлев И. А.**
Развитие универсальных учебных действий учащихся
с использованием ИКТ-инструментов 7
- Калинина С. Д.**
Предпосылки использования дистанционных образовательных технологий
в системе высшего профессионального образования.....11

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Бережнова Е. В.**
Университетская лекция и ее роль
в повышении качества магистерских диссертаций..... 16
- Гетман Н. А., Котенко Е. Н., Петрухина О. А.**
Аутентичные способы оценивания учебных достижений
студентов медицинского вуза 22
- Жукова Н. В.**
Деловая игра как средство формирования внутреннего
кросс-культурного контекста в профессиональной подготовке студентов 25
- Марьянчик В. А.**
Модульное построение программы педагогического образования
как основа сетевого взаимодействия 31
- Макарова (Сай) Т. А.**
Современные ориентиры обновления содержания образования
в высшей школе 36
- Усманова Л. Т.**
Системно-деятельностный подход как основа
интеллектуально-мотивирующего обучения философии 42

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» (ГТО) В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

- Бахтина И. Л., Попов М. В., Протасова Э. Е.**
Физическое воспитание школьников в 1920–1930-е гг.
и введение комплекса ГТО и БГТО (на материалах Урала)..... 45
- Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р.**
Создание условий подготовки детей и подростков
с различными формами дизонтогенеза
к выполнению нормативов ВФСК ГТО
в условиях инклюзивного образования 51
- Быкова Л. В., Медведева М. В.**
Анализ эффективности применения технологии модульного погружения
в обучении химии 55
- Ваганова И. Ю., Терентьев А. Е.**
Внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса
«Готов к труду и обороне» (ГТО) в систему образования:
к вопросу об изменении государственных образовательных стандартов 62
- Вашляев Б. Ф., Вашляева И. Р.**
Особенности тренировки юных спортсменов (биологические аспекты) 67
- Галагузова Ю. Н., Мясникова Т. И.**
Воспитательная функция
Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО..... 70

Душенина Т. В., Пузынин А. В.	
Спортивно-технический комплекс «Готов к труду и защите отечества» в Кузбассе: результаты и перспективы.....	76
Ефремова Ю. С.	
Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) в системе социокультурного и психолого-педагогического сопровождения родительства.....	79
Котова Н. Ю., Токмаков А. А.	
Применение метода стабилотрии у подростков с детским церебральным параличом, занимающихся спортивным туризмом.....	83
Кочерьян М. А., Парамонов А. П.	
Физическое воспитание молодежи как фактор обеспечения национальной безопасности России.....	88
Пушкарёва И. Н., Русинова М. П.	
Использование принципов общественно-государственного управления в процессе эффективного внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО среди населения.....	93
Тагильцева Ю. Р.	
Система формирования положительной мотивации и пропаганда здорового образа жизни в рамках ВФСК «Готов к труду и обороне!»	96
Югова Е. А.	
Внедрение системы ГТО как фактор развития здоровьесберегающей компетентности	100
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	
Байлук В. В.	
Какова цена самопознания в системе образования?	104
Биктуганова М. Ю.	
Значение символов в формировании представлений о физическом совершенстве личности	109
Власкина И. В., Лысуенко С. А.	
Особенности психологического сопровождения формирования профессионально важных качеств будущих специалистов социально-экономических профессий	112
Водяха Ю. Е.	
Сравнительный анализ образа отца и образа матери у подростков с интернет-зависимостью	119
Кузьмин А. М., Сазонов И. Ю., Тарасевич И. В.	
Аксиологический подход в формировании интереса к будущей профессиональной деятельности	124
Либерман Я. Л., Лукашук О. А., Кошелева Д. С.	
Исследование креативности студентов-первокурсников технического вуза.....	128
Никитина О. П.	
Особенности формирования уверенности в себе у студентов	136
Петрова Л. В.	
Гендерные особенности ценностных ориентаций и жизнестойкости учащихся	139
Швецова А. В.	
Высшее образование как фактор развития культуры гендерных взаимодействий.....	142

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахунова Е. Ю. Формирование иноязычных лексических понятий старшекласников в условиях индивидуально-дифференцированного подхода	147
Берсенева О. М., Быкова Л. В. К вопросу о применении технологии взаимообучения в образовательном процессе	151
Бородина И. В. Реализация речевого жанра воспоминания во время юбилеев работников образования.....	155
Вохмина Ю. С. Использование коррекционно-развивающих упражнений для формирования орфографических навыков на уроках русского языка в 5 классе	159
Дзюба Е. В. <i>Интеллект</i> как психолого-педагогическая и языковая категория.....	167
Мурзич А. Н. Формирование культурно-образовательной компетенции студентов педагогического языкового вуза.....	174
Серова Т. С., Червенко Ю. Ю. Электронные ресурсно-информационные сайты как цель-результат поисково-референтного чтения.....	178
Суетина А. И. Типы упражнений для формирования стилистических умений при обучении русскому языку китайских студентов	185
Информация для авторов.....	189

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.851:371.68
ББК 4426.221-268.4

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.01

Журавлев Иван Александрович,

аспирант, кафедра естественных наук и физико-математического образования, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия; учитель математики, муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №20»; 622018, г. Нижний Тагил, ул. Алтайская, д. 35; e-mail: Axis17@yandex.ru.

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ-ИНСТРУМЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: универсальные учебные действия; ИКТ-инструменты; интерактивная геометрическая среда.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема развития универсальных учебных действий (УУД) учащихся на уроках математики. В качестве ИКТ-инструмента предлагается использовать интерактивные геометрические среды (ИГС). Теоретические положения иллюстрированы фрагментом урока по теме «Критерий описанного около окружности четырехугольника».

Zhuravlev Ivan Aleksandrovich,

Post-graduate Student of Department of Natural Sciences and Mathematics Education, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Academy; Mathematics Teacher at Public State-Financed Comprehensive School No. 20, Nizhny Tagil, Russia.

DEVELOPMENT OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF PUPILS WITH THE AID OF ICT TOOLS

KEYWORDS: universal learning activities; ICT tools; interactive geometrical environment.

ABSTRACT. The article deals with the development of universal learning activities of pupils at mathematics lessons. Interactive geometrical environments are suggested to be used as ICT tools. The theoretical statements are supported by a fragment of a lesson on the topic "Criterion of a quadrangle circumscribed relative to the circumference".

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования указывает на необходимость разработки программы развития универсальных учебных действий (УУД). Программа развития УУД должна содержать «описание особенностей реализации основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, а также форм организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности» [5, с. 31]. Таким образом, формирование и развитие УУД, являющихся по своей сути надпредметными, должно быть встроено в предметное обучение. Но сегодня такое встраивание, будучи вполне конструктивно описанным для начальной школы [4], для среднего звена существует только на уровне деклараций.

На наш взгляд, успешному развитию УУД в рамках системно-деятельностного подхода способствует использование на уроках методов проблемного обучения и организация групповой работы учащихся. Проблемное обучение позволяет выстраивать работу на уроке таким образом, чтобы дальнейшее развитие получали такие УУД, как «самостоятельная постановка и формулирование проблемы», «выдвижение гипотез и их обоснование», «целеполагание», «планирование» и еще целый ряд познавательных и регулятивных УУД [1]. При этом организация продуктивной групповой работы на уроке стимулирует развитие ряда коммуникативных УУД: «планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, включающее определение цели, функций участников, способов взаимодействия», «постановка вопросов, т. е. инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации» и т. д. [6, с. 41].

В качестве ИКТ-инструмента на уроках геометрии могут быть использованы интерактивные геометрические среды (ИГС). Основными инструментами ИГС, как правило, являются привычные школьникам, но в данном случае виртуальные линейка и циркуль. Важно, что они дополнены системой инструментов, позволяющих измерять длины и углы, а также выполнять различные вычисления с полученными значениями геометрических величин. Система преобразований позволяет производить над объектами такие операции, как отражение, растяжение, сдвиги, повороты. В чертежах, созданных с помощью ИГС, можно варьировать исходные данные (градусную меру углов, длину отрезков и т. д.), сохраняя при этом имеющийся алгоритм построения.

В качестве ИКТ-инструмента на уроках геометрии могут быть использованы интерактивные геометрические среды (ИГС). Основными инструментами ИГС, как правило, являются привычные школьникам, но в данном случае виртуальные линейка и циркуль. Важно, что они дополнены системой инструментов, позволяющих измерять длины и углы, а также выполнять различные вычисления с полученными значениями геометрических величин. Система преобразований позволяет производить над объектами такие операции, как отражение, растяжение, сдвиги, повороты. В чертежах, созданных с помощью ИГС, можно варьировать исходные данные (градусную меру углов, длину отрезков и т. д.), сохраняя при этом имеющийся алгоритм построения.

Среди существующих и довольно широко применяемых ИГС можно назвать комплексы программ «GeoGebra», «Живая геометрия», «Кабри» и др. [2].

Интерактивность ИГС позволяет учащимся самостоятельно проводить эксперименты с геометрическими объектами и, что особенно важно, решать конструктивные задачи, т. е. задачи создания в ходе проведения эксперимента некоторого объекта с заданными свойствами. Решение таких конструктивных задач позволяет реализовать установку на самостоятельное обнаружение проблемы учащимися, что является чрезвычайно важным с точки зрения развития УУД учащихся.

Рассмотрим конкретный пример методики развития УУД на уроке геометрии, выбрав в качестве темы «Критерий описанного около окружности четырехугольника». Для данной темы постановка конструктивной задачи может иметь следующий вид: «Имеется пять отрезков. Можно ли из них выбрать четыре так, чтобы из них составить четырехугольник, в который можно было бы вписать окружность?» Для проведения исследования с использованием средств ИГС учащимся предлагался следующий набор отрезков: 5 см; 6,3 см; 6,8 см; 8,2 см и 10 см.

Не располагая критерием описанного около окружности четырехугольника, учащиеся могут дать ответ на этот вопрос только в результате проведения эксперимента (построив различные четырехугольники из предлагаемых отрезков). Однако проведение эксперимента на бумаге, во-первых, требует значительных временных затрат и, во-вторых, не гарантирует точность построений, а значит, и достоверность вывода. Чтобы провести эксперимент, учащиеся разбиваются на группы по 3 человека. Внутри группы осуществляется постановка задачи эксперимента, планирование и реализация плана эксперимента с использованием средств ИГС с последующим обсуждением. Важно отметить, что участники группы играют в ходе эксперимента разную роль: кто-то предлагает план эксперимента, кто-то выступает экспертом его исполнения, кто-то анализирует результаты, в том числе по критерию полноты [3].

Построение плана эксперимента вовсе не очевидно. После первичного обсуждения его в группе он выносится на обсуждение во всем классе. Дело в том, что после построения четырехугольника из каких-либо выбранных четырех отрезков необходимо определить алгоритм, с помощью которого в полученный четырехугольник можно вписать окружность. Далеко не сразу, но в ходе обсуждения у школьников возникает идея вписать окружность так, чтобы она касалась

трех сторон четырехугольника, а затем проверить, касается ли она четвертой стороны. Здесь школьники должны прежде всего увидеть аналогию между построением окружности, касающейся трех сторон четырехугольника, и вписыванием окружности в треугольник.

После этого с помощью ИГС проводятся биссектрисы двух углов, имеющих общую сторону, и определяется точка их пересечения. Школьники должны понимать, что полученная точка – центр окружности, касающейся трех сторон четырехугольника, поскольку она одинаково удалена от этих трех сторон. Очень важно, чтобы это было сформулировано самими учащимися (в частности, потому, что это способствует развитию УУД «Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме»). Таким образом, учащиеся могут сделать вывод, что в любой четырехугольник можно вписать окружность, которая будет касаться трех сторон данного четырехугольника (алгоритм построения такой окружности уже получен). Однако вопрос о том, будет ли касаться эта окружность четвертой стороны четырехугольника и, что самое важное в данном эксперименте, от чего это зависит, остается открытым.

С помощью ИГС учащиеся строят окружность, касающуюся трех сторон четырехугольника. Теперь перед учащимися встает вопрос: «Как узнать, касается ли эта окружность четвертой стороны четырехугольника?» Некоторые учащиеся говорят, что это им и так видно. Здесь важно продемонстрировать учащимся, что сугубо визуальное восприятие не может быть безусловным аргументом того, касается окружность четвертой стороны или нет. Воспитание у учащихся понимания того, что для аргументации нужны объективные, а не субъективные показатели – один из принципиальных моментов в развитии УУД «Выдвижение гипотез и их обоснование» [6, с. 41]. Отметим, что в естественно-научных дисциплинах под объективными понимаются показатели, полученные с помощью измерений; постепенно эта точка зрения завоевывает всё более прочные позиции и в гуманитарных дисциплинах. К сожалению, в преподавании школьной математики эксперименту уделяется мало внимания, поэтому у школьников возникает устойчивое мнение, что математические знания возникают исключительно как озарения в умах великих, поэтому им остается в лучшем случае придумывать доказательства для того, что уже кем-то сформулировано, а в худшем – заучивать опять-таки кем-то придуманные доказательства.

В данном случае для построения измерительной процедуры, которая может дать объективные показатели, необходимые для доказательства, учащиеся должны вспомнить, что прямая является касательной к окружности, т. е. равенство расстояния от центра окружности до прямой радиусу этой окружности. Чтобы проверить выполнение имеющегося критерия, учащиеся на своих чертежах в ИГС выполняют необходимые построения и измерения.

Получив, наконец, четырехугольник, у которого длины сторон последовательно равны 5 см, 6,8 см, 10 см, 8,2 см или 5 см, 8,2 см, 10 см, 6,8 см, учащиеся в нескольких экспериментах убеждаются, что при любой трансформации такого четырехугольника в него всегда можно вписать окружность. Естественно возникает предположение, что возможность вписать окружность в четырехугольник зависит именно от соотношения между длинами сторон, а не от, например, углов четырехугольника. Это хорошо видно именно при проведении наглядного эксперимента в ИГС путем трансформации четырехугольника таким образом, чтобы длины сторон оставались неизменными, а углы при этом менялись. Провести такой эксперимент на бумаге, без использования средств ИГС, практически невозможно. На этом этапе эксперимента учащиеся уже способны самостоятельно сформулировать основную познавательную проблему: «Какому соотношению должны удовлетворять длины сторон четырехугольника, чтобы в него можно было вписать окружность?» Здесь важно отметить, что учащиеся самостоятельно обнаруживают проблему, на основании эмпирических данных, полученных в ходе эксперимента, что позволяет говорить о развитии УУД «Самостоятельная постановка и формулирование проблемы» [6, с. 41].

Далее поиск нужного соотношения может проходить по-разному. При остром дефиците времени может реализовываться вариант проблемного обучения, в котором учитель помогает сформулировать гипотезу: суммы противоположных сторон должны быть равны, – и вместе с учащимися обсуждает возможное ее доказательство. Однако более эффективной с точки зрения развития УУД является реализация варианта проблемного обучения, когда учащиеся самостоятельно обнаруживают и формулируют гипотезу о критерии описанного четырехугольника. Для этого учащимся предлагается рассмотреть различные алгебраические суммы, основанные на длинах сторон того четырехугольника, в который, как они обнаружили, можно вписать окружность. Таких комбинаций не очень много, и учащиеся достаточно быстро обнаруживают

нужную: если составить знакочередующуюся сумму последовательных сторон четырехугольника, в который можно вписать окружность, то такая сумма равна 0. Затем обнаруженный эмпирический факт доказывается (как правило, с участием учителя; степень участия сильно зависит от уровня класса) и, значит, превращается в теорему. Тем самым осуществляется переход от эмпирического знания к теоретическому обоснованию. Выполненная учащимися работа оказывает существенное влияние на развитие УУД «Формулирование проблемы и самостоятельное создание способов решения проблемы творческого и поискового характера» [6, с. 41].

После того как сформулированный критерий доказан, учащимся предлагается решить следующую задачу: «Даны 6 отрезков, длины которых составляют 3,7 см, 6,4 см, 8,5 см, 10,3 см, 11,2 см и 15,1 см. Какие четверки отрезков могут быть сторонами четырехугольника, в который можно вписать окружность?»

В ходе обсуждения решения этой задачи учащиеся приходят к выводу о том, что им уже не нужно строить четырехугольники с данными сторонами и геометрически проверять для каждого возможность вписать в него окружность, достаточно лишь вычислить попарные суммы их сторон. Более того, учащиеся довольно быстро понимают, что вычислять и сравнивать надо суммы не произвольных пар (таких было бы 6), а сумм наибольшей и наименьшей сторон с суммой двух оставшихся. Решение данной задачи с использованием критерия описанного четырехугольника позволяет учащимся осознать ценность полученного ими знания.

Построение математической модели исходной задачи полностью завершено: выделены и описаны существенные параметры объекта, найдена зависимость между ними. Теперь эта модель применяется для решения задач в свернутом виде. Важный метапредметный методологический этап: от исследования через построение модели совершается переход к ее применению в решении задач. Реализован переход от установления собственно факта существования зависимости к выявлению математического соотношения, что соответствует УУД «Преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (в знаково-символической форме)».

Тем самым выполненная учащимися работа позволяет в полной мере реализовать принципы проблемного обучения в сочетании с развитием целого ряда познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий. В то же

время весьма продуктивной оказывается организация работы в малых группах, поскольку она в процессе групповой коммуникации подталкивает учащихся к рефлексии своей деятельности по получению результата. Одновременно это способствует развитию

коммуникативных УУД, направленных на сотрудничество в рамках решения поставленной проблемы. Отметим также, что использование ИГС играет принципиальную роль, значительно расширяя возможности развития УУД на уроках математики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гейн А. Г., Журавлев И. А. Проблемные уроки геометрии сквозь призму развития универсальных учебных действий // Тенденции и проблемы развития математического образования : науч.-практ. сб. / науч. ред. Н. Г. Дендеберя, С. Г. Манвелов. Армавир : РИО АГПА, 2013. Вып. 11. С. 12–16.
2. Дубровский В. Н., Лебедева Н. А., Белайчук О. А. 1С: Математический конструктор – новая программа динамической геометрии // Компьютерные инструменты в образовании. 2007. № 3. С. 47–56.
3. Журавлев И. А. Потенциал групповой работы для развития универсальных учебных действий учащихся при обучении математике в средней школе // Вестн. КГУ имени Н. А. Некрасова : науч.-метод. журн. 2014 Т. 20, № 3. С. 20–23.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 20.11.2014).
6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М. : Просвещение, 2009.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. Г. Гейн.

УДК 378.147
ББК 4448.027.9

ГСНТИ 14.85.35

Код ВАК 13.00.08

Калинина Светлана Дмитриевна,

старший преподаватель кафедры математических методов и информационных технологий, аспирант кафедры педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России; e-mail: reader2007@mail.ru; 119454, Москва, пр. Вернадского, 76.

ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дистанционные образовательные технологии; непрерывное образование; глобализация в сфере высшего образования; личностно ориентированный подход; индивидуальные образовательные траектории.

АННОТАЦИЯ. Представлены основные предпосылки использования дистанционных образовательных технологий в современных университетах. Показана роль концепции непрерывного образования во внедрении дистанционных образовательных технологий в традиционный образовательный процесс. Анализируется влияние глобализации на сферу высшего образования и развитие дистанционного обучения. Рассматривается взаимосвязь личностно ориентированного подхода в обучении и дистанционных образовательных технологий.

Kalinina Svetlana Dmitrievna,

Senior Lecturer of Department of Mathematical Methods & IT, Post-graduate Student of Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. Moscow, Russia.

PREREQUISITES FOR THE APPLICATION OF DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

KEYWORDS: distance education technologies; continuing education; globalization in higher education; learner-centered approach; individual educational trajectories.

ABSTRACT. The article describes the main prerequisites for the application of distance education technologies in modern universities. It shows the role of the conception of continuing education in the introduction of distance education technologies in the traditional education process. It analyses the influence of globalization on higher education and the development of distance learning. It examines the relationship between the learner-centered approach and distance education technologies.

Использование дистанционных образовательных технологий (далее – ДОТ) в традиционном учебном процессе системы высшего профессионального образования обусловлено наличием ряда предпосылок.

Первая предпосылка – реализация концепции непрерывного образования, или «образования через всю жизнь» (lifelong learning), провозглашенной ЮНЕСКО: «Деятельность ЮНЕСКО в области образования призвана дать образование всем, на всех уровнях и на протяжении жизни, потому что образование играет главную роль в становлении и развитии личности человека, экономическом росте и укреплении социальных связей. В то же время оно – важный инструмент борьбы с бедностью и одна из основ устойчивого развития» [9]. Основные положения стратегии ЮНЕСКО в области образования (вплоть до 2015 г.), изложенные в документе «Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств» (принят на Всемирном форуме по образованию в Дакаре (Сенегал) в апреле 2000 г.), содержат регионально дифференцированный план действий по изменению образовательного ландшафта планеты [2].

Безусловно, проблемы в области образования, с которыми сталкиваются страны Европы и Северной Америки, сильно отличаются от тех, с которыми приходится иметь дело другим государствам, например, странам Африки к югу от Сахары, государствам арабского мира или группы девяти многонаселенных стран. Поэтому задачи, решаемые в ходе реализации концепции непрерывного образования в Российской Федерации, других европейских странах и в США, конкретизировались на международных конференциях, проводившихся ЮНЕСКО. На 12-й международной конференции, состоявшейся в мае 2014 г. на базе Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития», выступавшие представители ЮНЕСКО, ученые и специалисты России, Европы, стран СНГ обсуждали новую педагогическую реальность информационного общества, в основе которой лежит необходимость получать знания, умения и навыки в течение всей жизни и не зависеть при этом от местонахождения, физических и возрастных особенностей, жизненных обстоятельств [7].

Эта новая реальность характеризуется многообразием организационных форм по-

лучения знаний (бакалавриат и магистратура, программы повышения квалификации и переподготовки кадров, MBA, MOOC – массовые открытые онлайн-курсы и т. д.) и наличием разнообразных педагогических и информационных технологий, среди которых важная роль отводится дистанционным образовательным технологиям (ДОТ). Именно ДОТ делают возможным участие в непрерывном образовательном процессе людей, которые не могут прервать свою профессиональную деятельность для повышения квалификации или переподготовки, а также тех, кто не может участвовать в очном обучении по социальным, физическим или географическим причинам.

Вторая предпосылка – глобализация сферы высшего образования. В документах ЮНЕСКО обращается внимание на то, что «под воздействием технической эволюции и обмена идеями между странами усиливается взаимозависимость, т. е. возникает явление, известное сейчас под названием глобализация. Одним из признаков глобализации является исключительно большое значение знаний, что позволяет осуществлять перемены, а также значение образования, что необходимо для того, чтобы перемены стали приемлемыми» [2]. В Джомтьенской декларации отмечается, что наметившаяся эволюция может привести к сближению ступеней образования в различных странах мира [3]. ЮНЕСКО подчеркивает, что «ни одна система образования не может быть отделена от своих исторических, культурных, религиозных и лингвистических корней. Это важно, чтобы не утратить самобытность под воздействием глобализации» [2].

Российские исследователи М. М. Лебедева и О. Н. Барабанов считают, что «университет оказывается центром сетевых связей и отношений», а «транснационализация образования остро ставит вопрос сочетания “национального” и “глобального” в современном образовании» [5, с. 267].

В настоящее время предлагаются разные прогнозы развития ситуации в сфере высшего образования, некоторые из них довольно пессимистичны, например: «...через 50 лет в мире останется 10 университетов... наука сконцентрируется в США» [11].

Другой вариант развития высшего образования обоснован аналитиками российского Агентства стратегических инициатив (АСИ) при Правительстве Российской Федерации на основе осуществленного форсайта «Образование-2030» [12]. Были выделены возможные вызовы и тренды, которые важно учитывать при стратегическом планировании развития систем высшего профессионального и дополнительного

профессионального образования. Среди них следующие.

1. «Университет для миллиарда» – возникновение реальной конкуренции вузов с MOOC (Massive Open Online Courses) и образовательными сервисами из-за бесплатного доступа к лучшим образовательным ресурсам. При этом прогнозируемая структура системы российского высшего образования к 2025 г. может быть такой:

- «лидеры» – вузы – поставщики уникального контента;

- «средняки» – производство собственного образовательного контента наряду с использованием в обучении контента многопользовательских онлайн-курсов (MOOC) сторонних провайдеров;

- «отстающие» – обучение на основе открытых MOOC «университетов для миллиарда» под местечковым брендом.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: скорее всего, вузы будут так или иначе использовать MOOC; кто-то из них станет или поставщиком MOOC, или их потребителем.

2. К 2025 г. предполагается жесточайшая конкуренция национальной вузовской системы с независимыми/международными провайдерами, причем деятельность зарубежных провайдеров образовательного контента должна будет регулироваться действующим законодательством РФ и отслеживаться специализированным учреждением.

3. Вступят в силу глобальные требования к работникам и стандартам подготовки.

Вывод форсайта звучит довольно жестко: «Если российская вузовская система не сможет реагировать на вызовы, связанные с качеством и прозрачностью образования, в ближайшее десятилетие существует вероятность того, что Россия может утратить образовательный суверенитет» [12].

Для того чтобы не допустить этого пессимистического варианта, следует предпринять четкие шаги по продвижению бренда вуза на мировой арене, в том числе и по созданию вузами конкурентоспособных на международном уровне MOOC. Пионерами среди российских вузов в этой области стали МФТИ, Высшая школа экономики и Санкт-Петербургский университет, разместившие на популярной образовательной платформе «Coursera» курсы на русском и английском языках. Подобные платформы стали создаваться и в России, например: «Универсариум», «Лекториум», «Университет без границ», который запустил МГУ им. М. В. Ломоносова, объявив, что «цель проекта – создать сетевую образовательную площадку для различных направлений непрерывного дистанционного образования» [10]. Одним из проявлений глобальной об-

разовательной конкуренции является «распространение по миру филиалов ведущих международных университетов и развитие дистанционного обучения» [13, с. 274].

Третья предпосылка – смена модели образования: поворот от знаниево-центристского подхода в обучении к компетентностному и личностно ориентированному подходам, что привело к изменениям в мировой педагогической практике.

При знаниево-центристском подходе доминирующей составляющей учебного процесса было транслирование знаний от преподавателя к обучаемому. В России это привело к тому, что выпускники школ и вузов демонстрировали наибольшие успехи в области владения фактологическим материалом, т. е. при воспроизведении готовых знаний и применении их в знакомой ситуации. При нетрадиционной постановке задач, при возникновении ситуаций, в которых необходимо интегрировать знания и получить на их основе новые знания или объяснить явления окружающего мира, заметно снижалась эффективность деятельности. Введение ЕГЭ привело к тому, что область владения фактологическим материалом у абитуриента вуза существенно уменьшилась (явно прослеживается тенденция к накоплению фактологического материала только в тех областях знаний, которые необходимы для вступительных экзаменов в вуз), что сказалось на способности воспринимать и усваивать транслируемые в вузе новые знания и в целом повлияло на качество получаемого образования.

Реализация компетентностного подхода к образованию стала попыткой создать методологическую основу для формирования у обучаемых способности самостоятельно решать познавательные, мировоззренческие, политические, нравственные и другие проблемы на основе полученных в вузе знаний, умений, навыков и собственного социального опыта учащегося. Одним из плюсов этого подхода стало усиление практической направленности содержания образования.

Однако этот подход, несмотря на его достоинства, не способствовал решению всех проблем в образовании. Всё чаще в дополнение к нему стали использовать личностно ориентированный подход, ростки которого пробивались через всю историю педагогической мысли. Действительно, все вошедшие в историю талантливые педагоги, начиная от Яна Амоса Коменского и заканчивая известными деятелями XIX–XX вв., всегда делали в обучении акцент на личности обучаемого, его когнитивных, нравственных, мировоззренческих, психических и других особенностях, искали возможность

учесть при коллективном обучении вышеперечисленные особенности.

Но если уподобить учебный процесс гелиоцентрической системе мира, то в центре этой системы всегда был педагог, вокруг которого по своим орбитам вращались студенты. Провозглашаемый сейчас личностно ориентированный подход предлагает в центр этой системы поставить обучаемого. На первый план выходит познавательная деятельность студента. Роль педагога при этом не становится менее важной, она будет другой. Она сродни роли наставника в мире знаний – мудрого и понимающего особенности личности студента. В прежней модели педагог вместе с учебником были основными источниками знания (преподаватель выполнял еще и контролирующую функцию). В новой модели преподаватель выступает в роли консультанта и организатора самостоятельной познавательной деятельности студента, что требует не столько контролировать знания и умения учащегося, сколько диагностировать его деятельность, «чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний. Эта роль значительно сложнее, нежели при традиционном обучении, и требует... более высокой степени мастерства» [8, с. 12]. Такой поход отражает гуманистическое направление в философии, педагогике и психологии.

Агентство стратегических инициатив в форсайте «Образование-2030» предполагает, что одной из основных тенденций развития образования в будущем станет индивидуализация образования («университет для одного»): появятся сервисы, помогающие собирать индивидуальные образовательные траектории, в долгосрочной перспективе человек будет выстраивать непрерывную траекторию своего образования по принципу конструктора «Lego» («человек, собери себя сам»). Безусловно, курс на реализацию индивидуальных образовательных траекторий взят уже сегодня. Будут ли они играть предрекаемую им роль в будущем – большой вопрос. Как правило, каждому опытному педагогу знакома ситуация встречи со студентами, способными самостоятельно разобраться в учебном материале, выполнить отлично контрольные мероприятия, предусмотренные курсом. Таким студентам нет необходимости посещать лекции, где излагается материал, им необходимо консультирование в случае возникновения вопросов. Они обладают мощным когнитивным аппаратом, им свойственны высокий уровень самодисциплины и самоконтроля. Но есть и другие студенты, которым по-прежнему будет необходима тради-

ционная форма подачи материала и обучения. Поэтому будущее, скорее всего, за возможностью для студента выбрать традиционную или персонализированную траекторию образования. Именно такая тенденция стала бы подлинно гуманистической, максимально учитывающей личностные качества студента. Она позволила бы педагогу работать не в расчете на «среднего» студента, а поставить во главу угла развитие каждого обучающегося. В этом случае «развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения» [8, с. 12]. В построении индивидуальных образовательных траекторий большая роль будет принадлежать дистанционным образовательным технологиям. С их помощью можно будет разработать индивидуальные планы студента, наполнить их учебным содержанием и, в случае необходимости, контрольными мероприятиями, определить четкие временные рамки изучения курса.

Четвертая предпосылка – **стремительное развитие телекоммуникационных технологий и технологий обработки информации**, что привело к увеличению объема их использования в учебном процессе вузов. В настоящее время время технологическую основу этой предпосылки составляют локальные сети, «Интернет», мобильные устройства. Именно эти три составляющие предоставляют мощнейшие возможности для построения на их основе современной вузовской информационно-образовательной среды. Масштаб использования, степень встроенности вышеперечисленных технологий в традиционный учебный процесс может быть разной. Уже функционируют вузы, предлагающие полноценное высшее образование, программы повышения квалификации, МВА и другие организационные формы получения образования «полного цикла» при помощи дистанционных технологий. В большинстве это вузы, осуществляющие «смешанное обучение» (в мировой практике за ним закрепилось название *blended learning*) – в традиционном учебном процессе используются все или часть вышеназванных технологий. Агентство стратегических инициатив в форсайте «Образование-2030» использует другой термин – гибридное обучение. Возможно, именно за этой формой обучения будущее.

Говоря о тенденции стремительного развития телекоммуникационных технологий и технологий обработки информации в образовании, нельзя не сказать о тех технологиях, которые найдут применение в образовательном пространстве в ближайшее время. По данным АСИ, предполагается,

что к 2022 г. в результате развития цифровых и мобильных технологий вся поддающаяся оцифровке информация (в том числе культурное наследие и описание технологий) будет храниться в Сети и к ней можно будет получить доступ из любой точки планеты. Нас ждет когнитивная революция: к 2020 г. прогнозируется массовизация когнитивных технологий (технологии обмена информацией «нервная система – компьютер – Сеть» плюс нано- и биотехнологии для усиления возможностей нервной системы). Основанием для осуществления данных прогнозов является приход в вузовскую среду «цифрового поколения».

Подводя итог разговору об основных предпосылках использования дистанционных образовательных технологий в системе высшего профессионального образования в мире, можно сказать, что в ближайшем будущем высшее и послевузовское образование будут представлять собой непрерывный процесс, не имеющий обязательной привязки к гражданству и местонахождению, ориентированный на человеческую личность и характеризующийся многообразием форм. В реализации всех вышеупомянутых особенностей в большей или меньшей степени будут присутствовать дистанционные образовательные технологии.

Успешная реализация образовательных программ, использующих в разном объеме ДОТ, потребует не только внедрения в учебный процесс современных информационных технологий, но и создания целостной дидактической системы, о разработке которой неоднократно писали ученые (см., напр.: [4; 6]).

Только серьезная проработка изложенных выше вопросов может стать основой для использования дистанционных образовательных технологий в вузе, что, в свою очередь, позволит воплотить в жизнь несколько целей:

- обеспечить участие в процессе непрерывного образования людей вне зависимости от их местонахождения, физических возможностей, возраста, социального статуса и других факторов, ограничивающих возможность самореализации личности или делающих ее вовсе невозможной;
- поддержать конкурентоспособность российской системы высшего профессионального образования на международной арене;
- с помощью дистанционных образовательных технологий российское вузовское сообщество сможет преодолеть любые границы и обеспечить сохранение и развитие единого образовательного пространства для наших соотечественников в любой точке земного шара.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережнова Е. В. Деятельность преподавателя высшей школы: новые реалии // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 4 (16). С. 24–29.
2. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств : Всемир. форум по образованию в Дакаре (Сенегал), апр. 2000 г. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf> (дата обращения: 7.12.2014).
3. Джомтъянская декларация (Всемирная конференция «Образование для всех», март 1990 г., Джомтъян (Таиланд)). URL: <http://www.sde.ru/files/t/pdf/15.pdf> (дата обращения: 7.12.2014).
4. Коротаяева Е. В. О взаимодействии субъектов в дистанционной форме обучения // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 68–73.
5. Лебедева М. М., Барабанов О. Н. Глобальные тенденции развития университетов и трансформация российской образовательной политики // Вестн. МГИМО-Университета. 2012. № 6 (27). С. 265–269.
6. Марчук Н. Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 78–85.
7. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 12-й Междунар. конф. : в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов ; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова ; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. Вып. 12. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014.
8. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М. : Академия, 2002.
9. Сайт Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (UNESCO). URL: <http://unesco.ru/ru/?module=news&action=theme&id=3> (дата обращения: 7.12.2014).
10. Сайт Центра развития электронных образовательных ресурсов МГУ. URL: <http://distant.msu.ru/course/index.php?categoryid=70> (дата обращения: 7.12.2014).
11. Сумленный С. Останется десять университетов // Эксперт. 2013. № 48. URL: <http://expert.ru/expert/2013/48/ostanetsya-desyat-universitetov> (дата обращения: 7.12.2014).
12. Форсайт «Образование-2030». URL: http://www.slideshare.net/asi_mp/2013-26930931?utm_source=slideshow02&utm_medium=ssemail&utm_campaign=share_slideshow_loggedout (дата обращения: 7.12.2014).
13. Харкевич М. В. Глобализация и высшее образование: возможности для России // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 6 (27). С. 270–275.

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. М. А. Беляева.

УДК 378.147.31
ББК 4448.027.1+4448.028.135

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Бережнова Елена Викторовна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России; 119454, Москва, пр-т Вернадского, 76; e-mail: lina164@yandex.ru.

**УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ЛЕКЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ
В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дидактика высшей школы; формы организации обучения; университетская лекция; качество магистерских диссертаций; виды магистерских диссертаций; непрерывное образование.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена изменениям функций лекции, которая долгое время была атрибутом университетской жизни и основной формой организации обучения. Обращено внимание на традицию вековых дискуссий о значении лекций в образовательном процессе университета. Представлены основания для расширения состава функций, уточнения их содержания и соотношения. Показано влияние проблемной лекции на повышение качества образования посредством выбора индивидуальной исследовательской траектории, реализуемой в различных видах магистерских диссертаций.

Berezhnova Elena Viktorovna,

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia.

UNIVERSITY LECTURE AND ITS ROLE IN RAISING THE QUALITY OF MASTER'S DISSERTATIONS

KEYWORDS: higher school didactics; forms of organization of teaching; university lecture; quality of master's dissertations; continuing education.

ABSTRACT. The article deals with changes in the function of the lecture, which has been for a long time the attribute of university life and the main form of organization of teaching. It highlights the centuries long tradition of discussion of the role of the lecture in the process of education at a university. The article also provides reasons for the expansion of the scope of functions and for the specification of their content. It shows the influence of a problem solving lecture upon the quality of education by means of choosing an individual educational trajectory, realized in various kinds of master's dissertations.

Ряд факторов, среди которых глобализация, изменение рынка труда, конкуренция между университетами, модернизация российской высшей школы, оказывают влияние на трансформацию академической профессии. По этому поводу много сказано и написано. Однако нет четкого представления о том, каким должен быть преподаватель в современном университете. Чаще всего в теории обосновывается необходимость реализации новых моделей взаимодействия преподавателя и студентов, в практике – овладение новыми технологиями обучения. При этом новые технологии сводятся к более широкому использованию возможностей интернет-ресурсов и отказу от чтения лекций.

Не претендуя в этой статье на полное освещение обозначенной проблемы, обратим внимание на последнее. Лекция всегда была атрибутом университетской жизни, а деятельность профессора университета заключалась в том, чтобы восходить на кафедру и читать лекции. Такое представление закрепилось в определении понятия

«профессор». Соответствующее латинское слово в переводе на русский язык означает преподавателя, учителя, наставника. Прежде всего в определении зафиксирована педагогическая сторона его деятельности: профессором называли человека, читающего «лекции по какому-либо предмету в высшем учебном заведении» [10].

В настоящее время университетов и профессоров стало значительно больше, а потребность в чтении лекций стала резко сокращаться. Однако это не связано с уменьшением роли лекции, а свидетельствует об изменении, уточнении ее функций в современном образовании. Так, реализация компетентного подхода, на основе которого происходит модернизация российской высшей школы, предполагает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. В учебном процессе для магистрантов они должны составлять не менее 40% аудиторных занятий, а занятия лекционного типа не могут составлять более 20% аудиторных занятий [8].

Какова будет доля занятий лекционно-го типа в новом поколении ФГОС ВПО – этот вопрос остается открытым. Быть или не быть лекции в университете?

Интересно, что дискуссия на эту тему проходила на рубеже XIX–XX вв. Ее активным участником был Л. И. Петражицкий. Ученый писал: «Движение против лекционной системы, в частности мнение о бесполезности чтения и слушания лекций вследствие “пассивного” характера слушания и т. д., основано на недоразумениях, на научной невыясненности психологии науки, научного образования, слушания лекций и т. д.» [6, с. 512]. Обосновывая в своей работе необходимость разработки университетской дидактики, Петражицкий в качестве практической задачи считал важным открыть специальные курсы по теории науки, научного образования и высшей автодидактики. Под автодидактикой он понимал самообразование и был уверен, что такие курсы пользовались бы большим успехом и приносили бы большую пользу учащимся. Он предполагал, что с течением времени, развитием науки высшей автодидактики и распространением сознания и признания ее значения в университетах будут созданы специальные для нее кафедры. Это предположение было основано не только на априорных соображениях исследователя, но и на личном опыте. Периодически ученый экспериментировал и в начале учебного года и посвящал часть лекционного времени «лекциям о лекциях»: о науке, научном образовании, значении слушания лекций. По его утверждению, о таком содержании лекций не было объявлений в университете, но весть распространялась быстро в студенческой среде и привлекала столько слушателей, что бывало трудно читать. Успех и польза определялись тем, что в результате «замечалось влияние на посещаемость лекций вообще, на количество обращающихся за советами и указаниями и т. д.» [6, с. 512].

Для Л. И. Петражицкого был важен секрет успеха лекций. Среди причин успешности он выделял следующие: выбор интересных проблем, проблем методологического свойства, представляющих интерес для ученых; стремление к истине; логичность мышления; ораторское искусство; бодрое отношение к преподаванию; нравственное влияние на учащихся; любовь к труду. Особое внимание он уделял эмоциональной стороне лекций: «Блестящий характер лекций, их эмоционально-импульсивная сила, способность поднимать и увлекать слушателей в высокие сферы идейного воодушевления и высшего полета мысли, подвергать их ум и характер соот-

ветственному перерождению, привлекать их в аудиторию и вообще создавать аттрактивные связи между наукою и ними не только на университетское, но и на будущее время жизни...» [6, с. 515]. Лекция провозглашалась научной проповедью и представлялась отблеском научного просветления духа ученого и результатом того, чем достигалось такое просветление – усердной рационально устроенной научной работой.

Для реализации таких лекций преподавателю предлагалось соблюдать следующие правила.

- Проявлять оригинальные исследовательские убеждения, энтузиазм в их отстаивании, критиковать другие учения, выстраивать аргументацию в пользу своих убеждений.
- Предлагать изложение, имеющее характер естественного и свободного течения научной мысли.
- Показывать в ходе лекции более высокий уровень полета научной мысли, чем в обычном общении и слушании.
- Иметь в лекционное время научное вдохновение. С этой целью избегать большого числа лекций и иных переобременений и совместительств [6, с. 517–519].

Однако оговаривалось, что реализация этих правил возможна, если преподаватель любит науку и постоянно занимается самообразованием. Считая основой университетской дидактики лекционную систему, Л. И. Петражицкий не выступал за отмену лекций. Он видел недостатки в практической деятельности, именно поэтому обосновывал свои рекомендации для преподавателей университета по качественному усовершенствованию лекций.

В XX столетии дидактика высшей школы развивалась не так интенсивно, как школьная дидактика, тем не менее можно представить некоторые работы (не претендуя на полный обзор), посвященные подготовке и проведению лекций. Они свидетельствуют о том, что эта форма организации процесса обучения в вузе находилась в поле зрения преподавателей, и они стремились ее совершенствовать. В известных нам публикациях отражены различные аспекты проблемной лекции по педагогике (общедидактический, содержательный, организационно-методический, учебно-познавательный) [4], сравнительный анализ содержания и структуры лекций объяснительно-иллюстративного типа и проблемного изложения по методике преподавания литературы [3], лекции как диалог двух преподавателей, представляющих разные точки зрения, обсуждение которых приводит сту-

дентов к пониманию широкого круга проблем по теории и истории педагогики [9], содержание педагогического нарратива, его место и роль в университетской лекции [5], рефлексия преподавателя как условие повышения качества лекции [7], обоснование дидактических требований к учебным видеолекциям [11].

Инновационные процессы в образовании [1] заставляют вновь обратить внимание на основные элементы образования (среди них – формы организации обучения), описать их изменения и пересмотреть функции. Известны три основных функции процесса обучения, которые должны быть реализованы во всех формах обучения, в том числе и в лекции: обучающая (образовательная), воспитательная, развивающая.

Реализация преподавателем *обучающей функции* способствует формированию у студентов научных знаний и специальных умений, характерных для осваиваемой деятельности. В силу новых обстоятельств в сфере образования преподаватель перестал быть единственным источником знаний, в связи с этим эпизодически ведутся разговоры о том, что вообще нет необходимости в педагогической профессии. Студенты, обладая необходимым набором общеучебных умений и используя современные технические средства, могут самостоятельно получать новые знания и оценку уровня их усвоения. Практика предоставляет достаточно примеров для поддержки такой точки зрения. Однако следует иметь в виду, что в культуре есть пласты знаний, которые молодые люди не могут освоить самостоятельно. Именно в этих случаях необходим преподаватель, который педагогически адаптирует научные знания и для их успешного освоения студентами подбирает педагогические инструменты. Именно в этих случаях целесообразной формой организации обучения может быть лекция.

Учитывая тот факт, что студенты сталкиваются с огромным потоком знаний и информации разного качества, преподаватель на лекции все чаще выполняет *ориентировочную функцию*. Не имея возможности при любом количестве часов лекций (большом или малом) изложить все имеющиеся по теме знания, он стремится ориентировать в основных проблемах темы, в источниках их изучения, а также в способах организации самостоятельной работы студентов.

Реализация преподавателем *воспитательной функции* способствует формированию ценностных ориентиров студентов, среди которых – внутренняя мотивация к самообразованию как условие развития и совершенствования профессиональных ком-

петенций; идеалы в профессии как условие обретения профессиональной компетентности; ценность профессии как условие самореализации личности в одной из значимых сторон своей жизни. Важно убедить молодых людей в том, что использование новых знаний и умений в профессиональной деятельности должно носить *созидательный* характер.

Известно, что обучение влечет за собой развитие. Реализация преподавателем *развивающей функции* обеспечивает развитие у студентов мышления, внимания, воли, эмоциональной сферы. В большей степени этому способствует проблемное обучение, одним из методов которого является проблемное изложение, используемое чаще всего в ходе лекции. Не случайно такой лекции посвящены основные публикации ученых и практиков.

Проблемное изложение на лекции начинается с создания проблемной ситуации, которая обнаруживает разрыв между тем, что знают студенты, и тем, чего они не знают. Она может быть организована различными приемами и использованием современных средств обучения. Проблемная ситуация создает основания для формулировки проблемы. Далее преподаватель показывает процесс мышления ученого, который решал эту проблему. Чаще всего такие лекции используют, когда освещают основные вехи развития истории той или иной науки, имена ученых, внесших значимый вклад в ее развитие, открытие важных для науки законов. Проблемное изложение в процессе лекции дает представление о движении научной мысли, об опыте использования научных методов, о профессиональной деятельности ученого, способствуя формированию методологической грамотности магистрантов.

Методологическая грамотность выпускников является одним из показателей качества образования в университете. Качество образования – актуальная проблема многочисленных дискуссий по вопросам развития российской и зарубежных систем образования. Участники все чаще стремятся объединить усилия в поиске решения данной проблемы (например: [12; 13]).

Однако в преподавании некоторых предметов прочно утвердилось мнение о том, что лекция является пассивным методом обучения, поскольку основная нагрузка в ее подготовке и проведении ложится на плечи преподавателя. Следует отметить, что внимательное отслеживание в ходе лекции излагаемой преподавателем логики мышления ученого является для магистрантов напряженным процессом. Кроме того, они узнают о способах творческой деятельности

ученых. В дальнейшем студенты для решения возникающих проблемных задач могут комбинировать эти способы или создавать новые. Талантливые студенты, например, могут предлагать в конце лекции свои, альтернативные варианты решения проблемы, проявляя нестандартность мышления, что является одним из важных показателей их развития, являющегося следствием процесса обучения.

В свое время Л. И. Петражицкий выделял главную функцию лекции – *увлечь молодых людей наукой*. Она важна и в настоящее время, поскольку исследовательские умения становятся обязательной частью любой профессии. Умение решать проблемные профессиональные задачи может и должно проявляться в процессе выполнения магистерских диссертаций.

Качество этих работ зависит от некоторых условий: наличия методологической культуры у научного руководителя; контроля над исполнением плана магистерского исследования; своевременного выявления затруднений и выработки мер по их преодолению; приобщения магистрантов к этическим нормам в процессе научного руководства; учета особенностей гуманитарного познания и использования соответствующих методов; помощи научного руководителя магистранту в разработке индивидуальной траектории для выполнения магистерской работы. Наряду с этими условиями можно выделить мотивирование к научной исследовательской деятельности, успешное осуществление которого возможно в разных формах, в том числе и в ходе проблемной лекции [2].

Возрастные различия магистрантов, их индивидуальные особенности, различные уровни общей культуры и степени освоения магистерской программы, наличие или отсутствие профессионального опыта, специфика темы исследования – эти и другие обстоятельства создают необходимость в том, чтобы выполнение магистерской диссертации проходило по индивидуальной исследовательской траектории, отвечающей интеллектуальным и творческим возможностям каждого.

Индивидуальная исследовательская траектория позволяет в большей мере реализовать принципы индивидуализации и дифференциации профессионального образования, создавать ситуации свободного выбора. Этот выбор может проявляться в определении проблемы и темы исследования; в выборе научных парадигм, традиций, в рамках которых будет осуществляться исследование; способов и приемов аргументации для обоснования практических рекомендаций и выводов в заключительной час-

ти работы. Помимо обозначенного, большое значение имеет и выбор *вида магистерской работы*, так как тот или иной вид способствует более полной самореализации студента и демонстрации его достоинств. Понимание необходимости такого выбора – один из результатов лекционной работы с магистрантами и частный пример возрастания роли ориентировочной функции университетской лекции.

Остановимся подробнее на видах магистерских работ.

Особенности сложившейся российской системы подготовки научно-педагогических кадров отражаются в требованиях к магистерским работам, их видах и структурах. Обычной практикой является предъявление к магистерским диссертациям таких же требований, как и к кандидатским. Однако в результате защиты выпускной квалификационной работы студент получает магистерскую степень, которая является квалификационной академической степенью, а не ученой. Следует обратить внимание на то, что в образовательных стандартах магистерская диссертация представлена как выпускная квалификационная работа, связанная с решением задач *того вида деятельности*, к которой готовится обучающийся по ООП магистратуры. Таким образом, определяется прикладной характер магистерских работ.

Учитывая характеристики прикладного педагогического исследования и опыт ряда ведущих российских университетов (МГИМО(У), МГУ им. М. В. Ломоносова, НИУ ВШЭ, МПГУ), можно выделить несколько видов магистерских работ.

Традиционное диссертационное исследование. В соответствии с логикой современного прикладного исследования оно будет включать в себя этапы последовательной разработки пяти моделей: описательной, теоретической, аксиологической, нормативной, проектной. Основное назначение этого вида исследования – получение новых знаний для решения актуальных практических задач.

Оценка качества магистерской диссертации традиционного вида предполагает оценку соответствия ее структуры типовым требованиям:

- Титульный лист.
- Оглавление.
- Введение. Обоснование актуальности темы исследования, формулирование методологических характеристик исследования.
- Теоретическая часть работы. Отражает результаты решения исследовательских задач, связанных с описанием объекта исследования, по-

строением и обоснованием теоретической модели, а также ее оценкой путем обращения к практике.

- Практическая часть работы. Включает обоснование нормативной модели, описание методики экспериментальной работы, ход и результаты эксперимента.
- Заключение. Формулирование выводов и рекомендаций.
- Список литературы.
- Приложение.

Кандидатская диссертация имеет ту же структуру, но главным отличием магистерской диссертации традиционного вида будет меньший масштаб поставленных задач, глубина их решения.

Информационно-прогностический вид магистерского исследования направлен на изучение новых фактов, явлений в избранной сфере деятельности, а также проблем, которые четко не сформулированы и не являются очевидными для многих. Основное назначение этого вида исследования – расширение исследовательской проблематики, разработка возможных сценариев развития нового явления и путей поиска решения новых профессиональных задач.

Особенностью этого вида магистерской диссертации является осуществление мысленного эксперимента, представленного в теоретической части работы через построение и обоснование теоретической модели, которая становится основой для прогнозирования, построения веера возможных сценариев и соответствующих путей решения новых практических задач в следующей части работы.

Проектный вид магистерской работы предполагает создание новой практики на основе последних достижений современной науки. Именно проектной моделью завершается прикладное исследование. Это новое знание, которое содержит нормы, рекомендации к преобразованию существующей (имеющей недостатки) практической деятельности. Проектирование выходит за рамки научной работы (по В. В. Краевскому), и тем более в нее не входит внедрение новых знаний. Их использованием для решения профессиональных задач в той или иной сфере занимаются не всегда авторы, а чаще всего заинтересованные люди, специально к этому подготовленные. Но от обучающихся, если они выбрали этот вид магистерской работы, как правило, ожидается, что они представят и обоснование проекта, и результаты его воплощения в практике.

Основное назначение магистерской диссертации проектного вида – реализация новых научных знаний, создание на их основе инновационной практики деятельно-

сти и управления ею. В теоретической части работы должен быть отражен процесс поиска и выбора проектной идеи; сбора и анализа информации о существующих практиках ее реализации (достоинствах и недостатках); обоснования условий, способствующих успешной реализации идеи в практике с точки зрения автора проекта. В практической части представлены этапы проектирования; создание необходимых условий для реализации проектной идеи (достижения и трудности); описание новой практики и ее оценка (по результатам апробации); обоснование критериев и показателей оценки эффективности новой практики.

Особенностью проектного вида магистерской работы является меньшая по объему теоретическая часть. Основной текст содержится в практической части и представляет подробное описание содержания всех этапов проектирования.

Магистерская работа в виде *портфолио* представляет собой комплект документов, подтверждающих наличие у ее автора основных компетенций, предусмотренных образовательным стандартом. Основное назначение этого вида магистерской работы – создать индивидуальную папку с коллекцией свидетельств о научно-исследовательских и других творческих, образовательных достижениях обучающегося.

Данный вид магистерских диссертаций имеет существенную специфику во введении, где должно быть обоснование выбора и структурирования основных элементов коллекции свидетельств о достижениях, подтверждающих наличие у студента компетенций, предусмотренных образовательным стандартом. Основная часть работы не имеет привычного логического деления на теорию и практику, так как содержит в себе научную статью (статьи, если их несколько), опубликованную в реферируемом журнале. Если статья подготовлена, но не опубликована, то она должна сопровождаться рецензией независимых экспертов за исключением преподавателей магистерской программы.

К числу элементов коллекции свидетельств достижений могут быть отнесены тексты сообщений на научно-практических конференциях; тексты выступлений на творческих конкурсах; тексты переводов (их запись) в ходе различных международных форумов; разработка занятий, дидактических игр, упражнений, созданных в процессе педагогической практики, и т. п. Важно, чтобы представленные элементы сопровождалась информацией о том, кто и каким образом оценил их качество, а также результатами рефлексии самого студента по поводу своих достижений и обоснования дальнейшей стратегии непрерывного про-

фессионального образования (ближайшие десять лет). Кроме бумажного носителя, портфолио может быть представлено в форме электронной страницы.

Особенностью этого вида магистерской работы является возможность сосредоточить внимание на творческом индивидуальном стиле магистранта; умении осуществлять рефлексию своего компетентностного опыта, полученного в процессе обучения, и на этой основе видеть дальнейшие этапы профессионального образования.

Таким образом, оценка качества магистерской диссертации тесно связана с пониманием специфики ее вида. Различные виды магистерских диссертаций, выделенные нами, – традиционные, информационно-прогностические, проектные диссертации и диссертации в виде портфолио – отражают индивидуальный путь поиска и достижений магистрантов. Качественно выполненная магистерская диссертация свидетельствует о компетентности студента, его умении и стремлении решать профессиональные задачи, что становится возможным благодаря проблемному обуче-

нию, частью которого является проблемное изложение материала в ходе лекции.

Университетская лекция имеет вековые традиции. Лекционная форма организации процесса обучения и сегодня сохраняет традиционные функции (обучающая, воспитательная, развивающая), но их состав расширяется за счет ориентировочной функции. Все большее внимание преподавателей университета сосредоточено на реализации ориентировочной и развивающей функций, способствующих формированию у обучающихся умения осуществлять выбор в различных образовательных ситуациях. Магистрантам, например, изначально важно уметь выбрать вид магистерской диссертации.

Изменение круга функций университетской лекции и изменение их соотношения связано с образовательной политикой, основанной на непрерывном образовании. Это оказывает влияние не только на трансформацию академической профессии преподавателя вуза, но и на отношение к процессу обучения студентов, осознающих и выстраивающих свою собственную стратегию непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л. А., Беляева М. А. Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 56–60.
2. Бережнова Е. В. Воспитательные аспекты научно-исследовательской деятельности в высшей школе // Воспитательная работа в современном вузе : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Костанай, 23–24 окт. 2014). Костанай, 2014. С. 7–12.
3. Богданова О. Ю. Лекция в педвузе: проблемы, задачи, перспективы // Сов. педагогика. 1985. № 12. С. 47–52.
4. Вилькеев Д. В. Проблемная лекция по педагогике // Сов. педагогика. 1989. № 3. С. 103–107.
5. Гомза Т. Нарратив в лекции // Высшее образование в России. 2001. № 3. С. 53–58.
6. Петражицкий Л. И. Университет и наука. Опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования. Т. 2. Практические выводы. СПб., 1907.
7. Пухальская В. Г., Куликович А. Ю. Работа над лекцией после лекции // Педагогика. 2014. № 6. С. 49–53.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100. Педагогическое образование (квалификация, степень) «магистр». Приказ № 35 Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 г. URL: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/data/d_10/prgm35-1.pdf (дата обращения: 09.01.2015).
9. Фрадкин Ф. А., Богомолова Л. И. Введение в педагогическую специальность (лекции-диалоги). М. : ТЦ «Сфера», 1996.
10. Чудинов А. Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. СПб., 1910.
11. Шабалин Ю. Е. Создание учебных видео-лекций как дидактическая проблема // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5. С. 162–169.
12. European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes, October 2014. URL: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2014/12/European_Approach_QA_of_Joint_Programmes_endorsedByBFUG.pdf (дата обращения: 16.01.2015).
13. Manual for Internal Quality Assurance in Higher Education – with a special focus on professional higher education. URL: <http://www.eurashe.eu/manual-iqa-presentation> (дата обращения: 16.01.2015).

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. М. А. Беляева.

Гетман Наталья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омская государственная медицинская академия», Министерство здравоохранения Российской Федерации; 644043, г. Омск, ул. Ленина, 12, к. 357; e-mail: gettmann_natali@mail.ru.

Котенко Евгения Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омская государственная медицинская академия», Министерство здравоохранения Российской Федерации; 644043, г. Омск, ул. Ленина, 12, к. 357; e-mail: ommed_pedagog@mail.ru.

Петрухина Ольга Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», Министерство образования и науки Российской Федерации; 646099, г. Омск, наб. Тухачевского, 14; e-mail: webmaster@omgpu.ru.

**АУТЕНТИЧНЫЕ СПОСОБЫ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аутентичные способы оценивания; технология оценивания; балльно-рейтинговая система.

АННОТАЦИЯ. Анализируются современные технологии аутентичного оценивания учебных достижений студентов медицинского вуза.

Getman Natalia Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Omsk State Medical Academy, Omsk, Russia.

Kotenko Evgenia Nikolayevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Omsk State Medical Academy, Omsk, Russia.

Petrukhina Olga Anatolievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia.

**AUTHENTIC METHODS OF ASSESSMENT OF ACADEMIC STANDING
OF STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY**

KEYWORDS: authentic evaluation; authentic methods of assessment; rating system.

ABSTRACT. The article deals with modern technologies of authentic evaluation of academic standing of students of medical institution of higher learning.

Сегодня в мировом образовательном сообществе обсуждаются и апробируются различные виды оценки, форм и технологий контроля результатов образовательного процесса.

Современным контрольно-оценочным средством педагогического контроля становится аутентичное оценивание. Рассматривая различные источники, описывающие данное понятие, мы трактуем его как «истинное, настоящее, подлинное, верное оценивание», или «оценивание реальных достижений обучающихся». Аутентичные способы оценивания позволяют отразить абсолютные и относительные показатели достижений личности в образовательном процессе [2].

Объективна необходимость оказания помощи преподавателям высших образовательных учреждений в конструировании и использовании современных технологий оценивания для повышения качества образовательных услуг и самого образователь-

ного процесса. Различные модели аутентичного оценивания направлены на выявление объективно существующего уровня сформированности профессиональных компетенций; трудностей усвоения учебного материала; развития мыслительной деятельности; критического отношения к учебной деятельности. Аутентичное оценивание позволяет сформировать культуру критического мышления, логику, умения анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать учебную информацию.

Рейтинговая система оценки знаний – один из аутентичных способов оценивания, основными принципами которого являются полнота представления учебного материала, определяемая введением обязательных и дополнительных баллов для определения рейтинга обучающегося.

Для оценивания самостоятельных работ, курсовых проектов, зачетных заданий, решения ситуационных задач и т. д. применяются обязательные баллы. Выполнение

творческих заданий, написание рефератов, участие в олимпиадах, конференциях, решение задач повышенной сложности, своевременное выполнение контрольных и учебных заданий, а также активное участие в практических и семинарских занятиях поощряется дополнительными баллами.

Оценке рейтинга свойственны:

- относительность, проявляющаяся в том, что общее количество баллов по теме определяется в зависимости от отведенных на ее изучение кредитов (часов), а также от значимости данной темы по сравнению с другими;

- открытость – такая система оценки позволяет обучающемуся быть более активным в образовательной деятельности, уменьшает субъективизм педагога при оценке, стимулирует соревновательность в учебно-воспитательном процессе, что отражает объективно существующую конкуренцию, например на рынке труда;

- прозрачность – с помощью рейтинга всегда виден статус данного обучающегося на фоне учебной группы и легко определить, насколько приблизился в данный момент обучающийся к итоговой оценке, на которую рассчитывает;

- простота и доступность – рейтинговая система особенно хорошо будет работать, когда ее результаты начинают рассматривать как способ проявить себя в профессии, выделиться, обратить на себя внимание, быть привлекательным на рынке труда [1].

Таким образом, рейтинговая система оценки достижений обучающихся выявляет динамику формирования компетенций у каждого обучающегося на всех этапах учебного процесса; позволяет оценить уровень усвоения промежуточных и итоговых знаний, повышает значимость оценок, полученных обучающимися, отражает количество вложенного труда; повышает объективность оценки.

Предлагаемая система демонстрирует диапазон знаний и умений, сформированных компетенций обучающихся. Принцип добровольности обучения, а следовательно, и контроля результатов, переводит оценку в способ рационального определения личного рейтинга.

Зарубежный опыт применения балльно-рейтинговой системы показывает, что при организации учебного процесса с использованием системы кредитов асинхронная схема его организации обеспечивает студентам свободу в выборе последовательности изучения вариативных учебных дисциплин основной образовательной программы по конкретному направлению подготовки или специальности. Успевающим студентам предоставляется возможность освоить образовательную программу за меньший, по сравнению с установленным

стандартом по избранному направлению или специальности, срок.

Несомненным преимуществом данной системы является участие каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана; предоставление студентам права выбора части учебных дисциплин; возможность выбора преподавателей, обеспечивающих учебный процесс; вовлечение тьюторов (академических консультантов) в учебный процесс с целью информирования студентов по вопросам содержания образовательной программы, составления семестровых индивидуальных учебных планов, контроля учебного процесса, успеваемости. Во многих медицинских вузах России уже введена балльно-рейтинговая система (БРС), при которой учебный процесс организуется с использованием кредитных и рейтинговых оценок, что позволяет обеспечить студенту благоприятные условия для освоения основной образовательной программы и получения по завершении обучения соответствующей степени и квалификации в полном соответствии с требованиями действующего законодательства [3].

Целью применения БРС является повышение качества подготовки высококвалифицированных кадров, побуждение студентов к самостоятельной мыслительной работе с учебным материалом, повышение интенсивности труда студентов в течение всего учебного года и объективности оценки их знаний, умений, навыков. В медицинской академии на ряде кафедр уже применяется данная система [5].

По дисциплине «Пропедевтика внутренних болезней» разработана и внедрена балльно-рейтинговая система оценивания, дающая возможность рассчитать фактический, текущий, рубежный, экзаменационный и итоговый рейтинги. В качестве контрольно-измерительных материалов, позволяющих оценить компетенции, освоенные обучающимися лечебного факультета в процессе изучения дисциплины «Пропедевтика внутренних болезней», выступают устный опрос, тестовые задания, клинические задачи, контрольные работы, промежуточная аттестация по владению физическими методами исследования, учебная история болезни. Для каждого обучающегося разработана таблица успешности, куда заносятся его баллы за весь период освоения дисциплины «Пропедевтика внутренних болезней» [5].

В дополнение к балльно-рейтинговой системе с учетом вышесказанного разработана система оценивания, которая позволяет определить уровень сформированности (знания, умения и владение) компонентов профессиональных компетенций в процессе промежу-

точной аттестации по дисциплине «Пропедевтика внутренних болезней» у обучающихся по специальности «Лечебное дело». Для этого составлен экзаменационный пакет контрольно-оценочных средств, состоящий из паспорта экзаменационного пакета, заданий для экзаменуемого и пакета экзаменатора.

Разделы экзаменационной работы оцениваются определенным количеством баллов (высокий уровень освоения материалов получает максимальную оценку – 3 балла, средний уровень – 2 балла и низкий уровень – 1 балл, если задание не выполнено – 0 баллов), которые студент может набрать (или не набрать) при выполнении заданий. Объективность оценивания обеспечивается тем, что каждый раздел оценочной шкалы разбит на пункты, содержащие критерии оценки и имеющие определенное балльное выражение.

Нами критериально описаны конкретные дидактические единицы, которые необходимо освоить и продемонстрировать на экзамене студенту. Оценочный лист содержит образец балльных оценок за каждый пункт ответа (демонстрации) с указанием максимально возможного количества баллов по каждому пункту и разделу. Баллы, набранные студентом за каждый раздел, суммируются, итоговый балл трансформируется в отметку с использованием шкалы трансформации баллов. По результатам контроля студенту выставляются отметки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

Эффективность критериального оценивания зависит не только от качества контрольно-измерительных материалов, но и от уровня овладения преподавателем инновационным инструментарием, тщательности анализа результатов контроля. Разработанные критерии помогают оценить качество образовательных достижений в процессе компетентностно ориентированного обучения.

Промежуточная аттестация по дисциплине заключается в объективном выявлении результатов обучения, которые позволяют определить степень соответствия действительных результатов обучения тем, которые запланированы в программе. Итоговый кон-

троль направлен на проверку конечных результатов обучения, выявление уровня усвоения обучающимися системы знаний, умений, овладений компетенциями, освоенными в результате изучения отдельной дисциплины. Промежуточная аттестация – это интегрирующий показатель, позволяющий оценить общие достижения обучающихся за весь период изучения дисциплины.

При подготовке к ней происходит более углубленное обобщение и систематизация усвоенного материала, что позволяет поднять знания на новый уровень. Понимая, что профессиональные компетенции являются основой успешной профессиональной деятельности обучающегося, мы усовершенствовали критериальную базу оценивания их сформированности в процессе изучения дисциплины «Пропедевтика внутренних болезней».

Таким образом, в инновационных методах и технологиях, используемых в образовательном процессе высшей школы, акцент делается на позиции обучаемого, на отношении к нему со стороны преподавателя. Осознание этого позволяет выделить личностно ориентированные методы и технологии, при применении которых стержен образовательной системы является личность студента, требование обеспечения комфортных условий его развития, реализации его природных потенциалов [4].

Подчеркнем следующее: аутентичное оценивание как актуальный способ оценивания активно применяется в практико-ориентированном образовании, т. е. происходит оценивание знаний, умений, сформированности компетенций студентов в ситуациях, приближенных к реальной жизни. Использование балльно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений в образовательном процессе вуза показало, что это способствует усилению профессиональной направленности деятельности студентов, интернов, ординаторов, слушателей центра последипломного образования, формированию их профессиональных компетенций, проектированию индивидуальной образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов И., Лазарев С., Ануфриенко С., Чмыхова Е., Усольцева И., Калинина Н. Психология и педагогика. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bogd/ (дата обращения: 12.12.2014).
2. Гетман Н. А., Котенко Е. Н. Проектирование индивидуального образовательного маршрута в последипломном образовании // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 40. С. 78–87.
3. Национальная доктрина образования Российской Федерации // Законодательные акты Российской Федерации о высшей школе. URL: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm> (дата обращения: 29.09.2014).
4. Сургаева Н. Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве : моногр. Омск : БОУДПО «ИРОО», 2009.
5. Усачева Е. В., Гетман Н. А. Оценивание уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся медицинского вуза // Омский науч. вестн. 2014. № 2 (126). С. 160–163.

Жукова Наталья Владимировна,

доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nataly-n.tagil@mail.ru.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕГО КРОСС-КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: внутренний кросс-культурный контекст; деловая игра; контекстное обучение; профессиональное образование.

АННОТАЦИЯ. Данная статья представляет собой теоретический и эмпирический анализ формирования внутреннего кросс-культурного контекста студентов факультета психологии в процессе деловой игры как одной из форм контекстного обучения.

Zhukova Natalia Vladimirovna,

Doctor of Psychology, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SIMULATION GAME AS A MEANS OF INNER CROSS-CULTURAL CONTEXT FORMATION IN VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS

KEY WORDS: inner cross-cultural context; simulation game; context education; vocational education.

ABSTRACT. The article deals with the theoretical and empirical analysis of formation of the inner cross-cultural context of students of a psychology faculty in the process of simulation games as a form of context education.

Одной из главных задач современного общества является изменение образовательной политики. Приоритет всеобщей грамотности постепенно сменяется задачей воспитания людей, способных уже в самом начале профессионального пути решать сложные проблемы, возникающие в процессе профессиональной деятельности. Высшее образование является фактором, формирующим потенциал личности, развивающим аналитические навыки, а следовательно, способствует продвижению национальной экономики. Знания являются одним из факторов производства, а их применение является одним из факторов, определяющих конкурентоспособность страны. Главным направлением деятельности современной высшей школы является закладывание профессиональных основ деятельности, а также желания и привычки к постоянному саморазвитию. Происходит переход от информативных к активным формам обучения, отход от узкопрофессиональной направленности, знания превращаются из цели образования в средство. Данные тенденции развития образования стимулируют поиск новых моделей обучения. Инновационные модели обучения опираются в основном на концепции развивающего обучения, а также на активность обучаемого.

Профессиональная подготовка студента предполагает, что выпускник вуза будет обладать такой системой ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей, которая обеспечит ему готовность к компетентному осуществлению профессиональной деятельности. Очевид-

но, что обучающийся в результате обучения в вузе должен овладеть технологиями профессиональной деятельности. Особое значение при этом имеет развитие социально-нравственных качеств личности: гражданственности, ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, коммуникативности, умения постоянно учиться и др.

Таким образом, для реализации данной цели необходимо создание системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности обучающегося в конкретной ситуации обучения, с тем чтобы данная ситуация приобрела образовательный смысл. Такие условия создаются в контекстном обучении. По мнению А. А. Вербицкого, контекст профессионального будущего, задаваемый в обучении, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации[1; 3; 4].

Контекстное обучение включает формы учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности и множество промежуточных, обеспечивающих переход от одной базовой деятельности к другой с использованием семиотических, имитационных и социальных обучающих моделей.

Целью контекстного обучения является формирование целостной структуры, усваиваемой студентами профессиональной деятельности (бакалавр, магистр, специалист). Содержание образования отбирается из двух источников: содержание наук и содержание будущей профессиональной дея-

тельности, представленной как система профессиональных компетенций.

В контекстном обучении реализуются следующие основные принципы:

- психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалиста;
- проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- единства обучения и воспитания личности профессионала;
- учета внутренних кросс-культурных контекстов обучающихся [1;4].

В своей статье мы остановимся на описании опыта обучения студентов по дисциплине «Психология контекстного обучения», которое было проведено в 2010 г. Студентам пятого курса, обучающимся по специальности «Педагогика и психология», в рамках изучаемой дисциплины было предложено разработать и провести в процессе учебных занятий деловую игру.

Обучающиеся конструировали деловую игру, реализуя следующие психолого-педагогические принципы: принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства, принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, принцип совместной деятельности, принцип диалогического общения, принцип двуплановости, принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности. Для выполнения задания студенты по их желанию создали группы по 3–5 человек и формулировали темы деловых игр. Темы для моделирования будущей профессиональной деятельности и проектирования деловых игр были выбраны следующие: «Организация и содержание деятельности

психолого-медико-педагогического консилиума»; «Консультирование семьи в ситуации развода»; «Психолог в организации»; «Первый день педагога-психолога в школе»; «Формирование навыков успешного поведения на рынке психологических услуг. “Психолог” на рынке услуг»; «Конфликты в школьной среде»; «Уклонение психолога от манипуляций в образовательной среде школы»; «Обратная связь психолога в общении с родителями по вопросам воспитания детей дошкольного возраста»; «Профессиональные деструкции психолога». Анализ выбранных тем для проведения деловых игр студентами свидетельствует о том, что они в своем поиске вышли на интеграцию теоретических знаний и необходимость реализации социального контекста будущей профессиональной деятельности.

В результате в каждой деловой игре было представлено две части: первая – лекция по выбранной теме, вторая – имитационная модель. Тем самым происходило усвоение знаний, формирование умений, навыков, как бы наложенных на канву профессионального труда в его предметном и социальном аспектах. Эти знания усваивались не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации. Кроме того, в деловой игре в условиях совместной работы каждый студент приобретал навыки социального взаимодействия, коллективистскую направленность, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту.

В нашем случае студентам необходимо было изначально встать в позицию разработчика-преподавателя и совместить в своем моделировании игровой ситуации педагогические и игровые цели. Трудность ситуации для студентов заключалась в том, что предвосхищение будущей профессиональной деятельности для них не имело целостного характера. И только на практике, осуществляя квази профессиональную деятельность в процессе реализации деловой игры в аудитории со студентами своего курса, и после рефлексии обучающиеся осознавали связь между предметным и социальным контекстом подготовки к профессиональной деятельности. Роль преподавателя заключалась в том, чтобы вовремя скорректировать, направить действия игры в соответствии с целями проведения деловой игры как формы квази профессиональной деятельности.

Одним из важных моментов деловой игры была ее заключительная, построенная

на рефлексии осуществленной деятельности, в том числе экспертами, которым необходимо было оценить проведение игры и роль каждого участника. Разработке критериев, которые были бы ориентирами для рефлексии и оценивания, было посвящено занятие, на котором студенты обсуждали две взаимосвязанные проблемы: во-первых, выявлялись представления студентов о том, что такое компетентность и компетенции специалиста, во-вторых, какие компетенции и компетентности должны быть у педагога-психолога.

В ходе рефлексии обсуждались, например, такие вопросы: какие трудности возникли в ходе выполнения своей роли? Знания из каких учебных дисциплин помогли

успешно разрешить данную ситуацию? В каких знаниях вы почувствовали потребность? Что было для вас наиболее важным в этой игре? Какие компетенции были реализованы вами в процессе игры? Что нового приобрели, узнали? Каких знаний, умений не хватило для успешной реализации поставленных целей? Какие эмоции, чувства, мысли возникали в ходе игры? Возможна ли, по вашему мнению, проигранная ситуация в реальной жизни? Хотелось ли вам что-либо изменить в игре, добавить в нее?

Эксперты руководствовались едиными критериями, которые были выработаны совместно всеми студентами на предваряющем занятии. Пример параметров приводится в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Система оценивания. Экспертный лист оценки деловой игры

<i>Критерии оценивания</i>	<i>Балл (максимум – 10)</i>
1. Содержательная оценка деловой игры. <ul style="list-style-type: none"> ● Оценка актуальности темы деловой игры. ● Соответствие хода игры заданным целям. ● Соответствие выработанных в ходе деловой игры решений и действительной реальности 	
2. Оценка работы ведущего. <ul style="list-style-type: none"> ● Умение организовать групповой процесс. ● Умение мотивировать студентов на активное участие в деловой игре. ● Четкость инструкций, данных участникам деловой игры. ● Владение информацией на заданную тему деловой игры 	

Таблица 2

Система оценивания. Экспертный лист оценки работы участников деловой игры

<i>Критерии оценивания</i>	<i>Балл (максимум – 10)</i>
1. Уровень умений и навыков. <ul style="list-style-type: none"> ● Умение конструктивно вести беседу. ● Умение убеждать. ● Умение высказывать собственную позицию. ● Умение разрешать конфликт. ● Умение слушать. ● Умение видеть причинно-следственные связи. ● Умение вставать на позицию другого человека. ● Навыки бесконфликтного общения. ● Навыки работы в группе. ● Навык принятия обратной связи 	
2. Способности. <ul style="list-style-type: none"> ● Чувство юмора. ● Творческий подход к решению проблем. ● Эмпатия. ● Чувство меры 	
3. Личностные качества. <ul style="list-style-type: none"> ● Толерантность. ● Эмоциональная устойчивость. ● Доброжелательность. ● Тактичность. ● Лабильность/мобильность. ● Терпимость 	

Моделирование деловой игры как формы квазипрофессиональной деятельности в контекстном обучении предполагало развитие профессионального мышления и формирование профессиональных компетенций будущего специалиста. Эта работа строилась на основе регуляции мыслительной деятельности студентов, обусловленной действием механизма «единство антиципации и рефлексии» [2]. В результате в процессе реализации каждой деловой игры студент представлял в реальном времени такую модель превосходящей будущей профессиональной деятельности (антиципация), которая на данный момент отражена в его сознании и составляет для него образ профессиональной деятельности. Затем в результате систематической индивидуальной и групповой рефлексии каждой деловой игры у студентов происходило уточнение модели будущей профессиональной деятельности, которая соотносилась с моделью выпускника и собственными знаниями, умениями, навыками, способностями и личностными смыслами.

Таким образом, в результате моделирования и проведения деловой игры происходит развитие личности специалиста, и ситуации затруднения только помогают избежать возможных ошибок в дальнейшей профессиональной деятельности. В этих условиях действия приобретают значение поступков, формирующих социальные черты, характер специалиста. Достижение дидактических и воспитательных целей слито в одном потоке социальной по своей природе активности обучающихся, реализуемой в форме игровой деятельности. Мотивация, интерес и эмоциональный статус участников деловой игры обуславливаются широкими возможностями для целеполагания и целеосуществления, диалогического общения и взаимодействия на проблемно представленном материале деловой игры и для формирования профессионального творческого мышления.

Мы рассматриваем внутренний контекст субъекта познания как кросс-культурный контекст, под которым мы понимаем сложившийся на данный момент в психике человека образ мира, мироощущение как результат взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т. п.), определяющий для него значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и ее компонентов [5].

В процессе культурного, социального и гражданского познания обучающийся как субъект познания проживает разные смы-

словые, жизненные контексты, каждый из которых обусловлен совокупностью ценностей тех культур, идеи которых он принял как основания для собственного развития.

Под нашим руководством аспирантка А. Ю. Иконникова провела эмпирическое исследование, для которого была разработана теоретическая модель внутреннего кросс-культурного контекста студентов, включающая следующие элементы: этническую идентичность, социокультурную компетентность, духовность, гражданскую идентичность и интеллигентность.

Целью нашего эмпирического исследования было выявить, как меняется внутренний кросс-культурный контекст студентов после изучения курса «Контекстное обучение» и включения их в деловую игру контекстного типа. В исследовании принимали участие 144 студента факультета психологии Уральского государственного педагогического университета в возрасте от 19 до 24 лет. Выборка студентов третьего курса составила 74 человека, из них 25 обучались по специальности «Психология» и 49 – по специальности «Педагогика и психология»; выборка студентов пятого курса составила 70 человек, из них 23 обучались по специальности «Психология» и 47 – по специальности «Педагогика и психология». Необходимость разделения студентов по специальностям обусловлена различием программ обучения. Студенты 5 курса специальности «Педагогика и психология» были протестированы дважды – до и после прохождения ими курса «Психологические основы контекстного обучения» (с временной разницей в прохождении тестов полгода).

Для исследования внутреннего кросс-культурного контекста нами были подобраны методики, каждая из которых направлена на один из его аспектов, а именно на определение этнической идентичности, социокультурной компетентности, духовности, гражданской идентичности и интеллигентности.

1. Этническая идентичность. Для определения этнической идентичности мы выбрали экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), поскольку он позволяет измерить этническую толерантность, которая, в свою очередь, есть проявление такого аспекта внутреннего кросс-культурного контекста, как этническая идентичность.

2. Социокультурная компетентность. Для определения социокультурной компетентности мы выбрали следующие методики:

- многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А. Г. Макалов, С. В. Чермянина), определяющий уровень личностного адап-

тационного потенциала, который состоит из поведенческой регуляции, уровня моральной нормативности и коммуникативных способностей. Уровень социокультурной компетентности данная методика помогает определить, так как данный аспект внутреннего кросс-культурного контекста обуславливает восприятие, понимание и поведение субъекта познания [3], а следовательно, является основным фактором поведенческой регуляции;

- морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) – вторая методика, направленная на диагностику социокультурной компетентности. В нашем исследовании тест был подобран для определения вышеуказанного аспекта внутреннего кросс-культурного контекста, так как он включает ценностно-смысловую сферу личности, которая и измеряется с помощью данной методики;
- уровень социокультурной компетентности, помимо вышеперечисленных составляющих, включает в себя также компонент профессиональной культуры как ценностно-смысловой составляющей субъекта познания. Для определения данного аспекта социокультурной компетентности мы выбрали методику определения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. А. Реана).

3. Для определения духовности как одного из аспектов внутреннего кросс-культурного контекста мы выбрали следующие методики:

- многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянина). Духовность – ценностно-смысловая составляющая личности, определяющая отношение человека к окружающим людям, миру и к себе [3], что и помогает определить данный опросник;
- диагностику эмоционального интеллекта (Н. Холл). Как уже было сказано выше, духовность определяет отношение человека к окружающим, миру и к себе, что и выражается в способностях к эмоциональному взаимодействию, определяемых данной методикой.

4. Гражданская идентичность как один из аспектов внутреннего кросс-культурного контекста определялась нами с помощью:

- многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (А. Г. Мак-

лаков, С. В. Чермянина). Вследствие того, что моральная нормативность (выполнение принятых в обществе норм и правил) является одной из основных составляющих гражданской идентичности, мы выбрали данную методику для определения вышеуказанного аспекта;

- контент-анализа сочинений студентов на тему «Я – гражданин своей страны». На наш взгляд, контент-анализ является наиболее подходящим методом диагностики гражданской идентичности как одного из аспектов внутреннего кросс-культурного контекста, так как данный проективный метод позволяет не только обойти психологическую защиту, но и выявить глубинные черты и особенности гражданского развития испытуемых, что не всегда возможно сделать с помощью тестов или анкетирования.

5. Интеллигентность мы выявляли с помощью опросника «Ответственность» В. П. Прядеина. Внутренний кросс-культурный контекст на уровне интеллигентности проявляется в том, что субъект совершает поступки исходя из чувства справедливости и социального стыда [3]. Перечисленные личностные характеристики, в числе других, помогает оценить данный опросник.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Значимые различия между студентами, прошедшими контекстное обучения, и теми, кто его не проходил (по критерию U Манна – Уитни) были выявлены по уровням развития:

- 1) внутренней профессиональной мотивации;
- 2) жизненных ценностей (духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты и сохранение собственной индивидуальности), а также значимости жизненных сфер (сферы профессиональной жизни, сферы образования и сферы общественной активности).

Среди студентов 3 курса специальностей «Психология» и «Педагогика и психология» значимые различия по критерию Манна – Уитни были обнаружены в уровне значимости для человека духовного удовлетворения (по методике МТЖЦ) и в уровне эмоционального интеллекта (по методике Н. Холла).

По T-критерию Вилкоксона мы определили направление и выраженность изменений, характеризующих внутренний кросс-культурный контекст студентов 5 курса специальности «Педагогика и психология» после прохождения курса контекстного обучения. Анализ результатов выявил, что ин-

тенсивность сдвигов в одном направлении превышает интенсивность сдвигов в другом по следующим показателям:

1) тест МЛО «Адаптивность». Интенсивность сдвигов в сторону возрастания превышает интенсивность сдвигов в сторону убывания по шкалам «Моральная нормативность» и «Коммуникативный потенциал»;

2) эмоциональный интеллект. Динамика возрастания значений по шкалам «самотивация» и «распознавание эмоций других людей»;

3) тест МТЖЦ. Интенсивность сдвигов в сторону повышения больше интенсивности сдвигов в сторону понижения по значимости таких жизненных ценностей, как саморазвитие, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, достижения, а также таких жизненных сфер, как сфера профессиональной жизни, сфера образования и сфера общественной активности;

4) методика определения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. А. Реана). Интенсивность сдвигов в сторону повышения превысила интенсивность сдвигов в сторону

понижения по показателям внутренней мотивации.

Итак, мы выяснили, что включение студентов в создание и участие в деловой игре контекстного типа, обуславливает развитие внутреннего кросс-культурного контекста и способствует формированию профессиональных компетентностей.

Проблема становления внутреннего кросс-культурного контекста в процессе профессионального образования является перспективным направлением психолого-педагогических исследований. Полученные в ходе исследования данные представляют интерес для педагогов среднего и высшего профессионального образования при составлении программ профессиональной подготовки.

Таким образом, категория «внутренний кросс-культурный контекст» как метапсихологическая категория – это научная идея, которая дает нам возможность осмыслить в русле теории контекстного обучения А. А. Вербицкого, как происходит развитие образа мира в процессе взаимодействия субъектов в образовательном процессе, какие детерминанты развития обуславливают это развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : моногр. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
2. Вербицкий А. А., Жукова Н. В. Рефлексия и антиципация – механизм мышления студента в контекстном обучении. Экология личности : материалы Рос. науч. конф. (Санкт-Петербург, 11–12 апр. 2000 г.) / под науч. ред. проф. В. В. Карпова. М. ; СПб., 2000. С. 73–78.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991.
4. Вербицкий А. А. Компетентностно-контекстный подход к модернизации гуманитарного образования // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2010. С. 18–26.
5. Жукова Н. В. Роль внутреннего кросскультурного контекста в становлении личной культуры субъекта : моногр. / Н. В. Жукова ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 378.147:371.124:81
ББК 4448.985

ГСНТИ 14.15.07

Код ВАК 13.00.01

Марьянчик Виктория Анатольевна,

доктор филологических наук, доцент, кафедра русского языка и речевой культуры, Северный (Арктический) федеральный университет; 163000, г. Архангельск, ул. Смольный Буян, 7, ауд. 206; e-mail: marvik69@yandex.ru.

МОДУЛЬНОЕ ПОСТРОЕНИЕ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модуль; педагогическое образование; сетевое взаимодействие; модернизация образования.

АННОТАЦИЯ. Описывается работа над проектом новой образовательной программы подготовки учителей-филологов. Модуль анализируется как основной инструмент и ведущий принцип построения программы в условиях сетевого взаимодействия.

Maryanchik Victoria Anatolyevna,

Doctor of Philology, Associate Professor of Department of Russian and Speech Culture; Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia.

MODULAR STRUCTURING OF A TEACHER EDUCATION PROGRAM AS A BASIS FOR NETWORKING

KEYWORDS: module; teacher education; networking; modernization of education.

ABSTRACT. The article describes the draft of a new educational program for future teachers of philological subjects. The module is explored as the main tool and the basic principle of the educational program in conditions of networking.

Текущий 2015 год является завершающим для реализации Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО на 2011–2015 гг.), в рамках которой был объявлен конкурс проектов на модернизацию педагогического образования. Основными причинами необходимости поиска новых путей и решений в сфере профессиональной подготовки педагогов были признаны следующие: низкое качество подготовки выпускников педвузов, отсутствие связи теоретической подготовки студентов с реальной профессиональной деятельностью, нежелание выпускников педвузов идти в школу, низкие показатели аккредитации педвузов по сравнению с другими институтами/университетами. Глобальная задача конкурса формулировалась следующим образом: вузы должны предложить принципиально новые подходы к системе подготовки будущего учителя, связать теорию и практику. В качестве ориентиров для участников были обозначены основные ожидаемые результаты проекта, а именно: увеличение количества студентов, которые осознанно идут получать педагогическое образование, изменение содержания и технологий подготовки будущих учителей, повышение качества профессиональной подготовки педагога [6]. Заявки на участие в конкурсе оценивались Министерством науки и образования и РФ и операто-

рами проекта (Высшая школа экономики, Московский государственный психолого-педагогический университет). Программа модернизации педагогического образования в России, в которой принимают участие победители названного конкурса, предполагает два этапа: 2014–2015 гг. – пилотные проекты в 17–25 вузах России; 2016–2017 гг. – новая система распределения контрольных цифр приема, распространение новых моделей педобразования. Таким образом, около 20 вузов становятся центрами распространения новых идеологий и технологий в сфере педагогического образования, создателями новой системы.

В финал конкурса по разработке программ академического бакалавриата среди семи российских вузов вышел Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (САФУ), который выдвинул проект «Разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – гуманитарные науки, филология), предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия».

На I этапе работы над проектом была разработана общая концепция модульной образовательной программы по педагоги-

Работа выполнена в рамках контракта ГК 05.043.11.0026 от 16.06.2014 ФЦПРО на выполнение работ (оказание услуг) для государственных нужд, заключенному по результатам открытого конкурса №2014-04.03-05-043-Ф-130.055 «Разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика», направление подготовки – гуманитарные науки, филология», предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия».

© Марьянчик В. А., 2014

ческому образованию, позволяющая осуществлять многоканальность входов в образовательную программу и строить индивидуальные образовательные траектории. Также был создан учебный план, в рамках которого реализуется разработанная образовательная программа, и внесены необходимые изменения в другие учебные планы, которые использовались в ходе апробации.

Главными идеями инновационной программы профессионального образования стали интегративность, многоканальность и модульность подготовки учителей-филологов в поликультурном образовательном пространстве. Перечисленные идеи тесно взаимосвязаны. Так, интегративность предполагает взаимодействие, взаимодополняемость различных элементов образовательной системы и/или образовательного процесса. Это предоставляет возможность объединения различных содержательных элементов в блоки, модули в рамках программы (или маршрута), что, в свою очередь, обеспечивает соответствие образовательного процесса критерию многоканальности. Интеграция учебно-исследовательского процесса и учебно-профессиональной деятельности в естественных или имитируемых ситуациях определяет реализацию принципа практикоориентированности. Неразрывность учебной и практической деятельности вновь возвращает нас к идее модульности программы.

В рамках данной статьи остановимся на модульности как базовом принципе построения учебного процесса и образовательной системы. Термин «модуль» (образовательный модуль, педагогический модуль, учебный модуль) представляет собой эффективный инструмент дидактики, необходимость которого не вызывает сомнений. Модульный принцип построения образовательных программ получил многоаспектное описание в специальной литературе [см.: 2; 3; 5 и мн. др.]. Очевидно, что емкость понятия позволяет по-разному трактовать модуль, однако общее представление обнаруживается в общепедагогических дефинициях и в частнометодических трактовках, ср.: модуль как часть профессиональной образовательной программы, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к заданным результатам и предназначенная для освоения профессиональных компетенций в рамках вида профессиональной деятельности [4, с. 6] и модуль как относительно самостоятельная и завершенная информационная единица, изучение которых заканчивается обязательной формой контроля (зачет, коллоквиум, ролевая игра и т. п.) [1, с. 75]. Авторский коллектив Института филологии и межкультурной

коммуникации САФУ создал оригинальные модули для основной образовательной программы подготовки будущих учителей русского языка и литературы, иностранного языка. При этом под модулем понималась совокупность практико-предметных комплексов (дисциплин), объединенных учебным содержанием, нацеленных на формирование единых компетенций, определяемых федеральным государственным образовательным стандартом, а также на подготовку к выполнению ряда функций, определяемых профессиональным стандартом педагога. Таким образом, каждый модуль программы соответствует таким требованиям, как (1) содержательное, компетентностное и функциональное единство, (2) профессионально-педагогическая ориентированность, (3) строго соблюдаемый определенный «вес» (объем зачетных единиц / кредитов), обеспечивающий возможность его использования («монтируемость») в рамках различных программ.

Требование содержательного, компетентностного и функционального единства обуславливает использование общей формы контроля для всего модуля, в рамках которой проверяется сформированность определенных компетенций и готовность бакалавра к выполнению ряда трудовых функций. Таким образом, зачеты студенты получают не по каждой дисциплине, а по модулю в целом. Дисциплины формируются вокруг одной идеи (например, модуль «Коммуникация в современном поликультурном пространстве» или «Методическая и контрольно-оценочная деятельность учителя-филолога»), следовательно, перекликаются содержательно.

Второе из перечисленных требований к модулю предполагает, что даже при изучении дисциплин непедагогического цикла (например, «Автономная информационно-образовательная деятельность в интернет-пространстве», «Конфликт и его гармонизация в речевой деятельности» и др.) в учебное содержание включается профессионально ориентированный материал, работа с которым мотивирует обучающихся к выбору того или иного «входа» на педагогическую программу.

Соблюдение последнего требования гарантирует то, что созданные модули «монтируются» в учебные планы подготовки по различным направлениям. Модульный подход к программе профессиональной подготовки позволяет реализовать главную идею современного образования – возможность построения бакалавром индивидуальной гибкой образовательной траектории в процессе перехода с одного направления обучения на другое путем выбора тех или

иных модулей и использования множественности «входов» в педагогическую программу и «выходов» из нее. Объем каждой дисциплины, входящей в экспериментальные модули, составляет 3 зачетные единицы, что позволяет создавать систему лего-образования.

Учебно-методические комплексы, созданные членами авторского коллектива, обеспечивают реализацию модуля гуманитарного, социального и экономического цикла «Коммуникация в современном поликультурном пространстве», состоящего из семи учебных дисциплин, модуля математического и естественно-научного цикла «Информационно-коммуникационное пространство гуманитарного образования», состоящего из четырех учебных дисциплин, и модуля профессионального цикла «Профессиональные векторы деятельности учителя-филолога», состоящего из двух подмодулей и включающего десять учебных дисциплин.

Специфика созданных модулей заключается:

1) в новизне и актуальности содержания практико-предметных комплексов: введение новых дисциплин в программу подготовки педагогов обусловлено социальным контекстом («Автономная информационно-образовательная деятельность в интернет-пространстве», «Методика и технология обучения детей русскому языку как неродному» и др.);

2) системе междисциплинарного взаимодействия: интегративность реализуется между дисциплинами («Речевая культура в профессиональной деятельности» и «Профессиональная риторика» и др.) и в рамках одной дисциплины путем объединения учебного содержания, использования интегративных форм – бинарных лекций и т. п. («Современные методы оценивания языковой компетенции школьников», «Психология межличностных отношений в речевой среде» и др.);

3) использовании инновационных педагогических технологий: обучение организуется с помощью таких форм, как квесты, виртуальные экскурсии, кейсы, проекты и др.;

4) практикоориентированность: основным принципом каждой дисциплины является ориентация на профессиональную деятельность; активные, интерактивные формы учебных занятий и «включенная практика» становятся обязательным условием реализации модуля, в результате чего дисциплины преобразуются в практико-предметные комплексы.

Модульный принцип построения программы позволяет достичь основной цели проекта – развить на основе новых модулей

сетевые формы получения педагогического образования, создать правила реализации программ бакалавриата, предполагающих многоканальность получения образования, что должно стать основой для совершенствования федеральных образовательных стандартов, разработки новых примерных основных образовательных программ.

Сетевая система образования предполагает апробацию инновационной программы на площадках САФУ и вузов-партнеров России. На I этапе реализации проекта были подготовлены условия для внедрения разработанных модулей, для диссеминации идей проекта в вузах России. Наличие комплекта нормативно-методической документации, в качестве ключевых инструментов для разработки которой послужили законодательная база РФ в области образования, нормативная и учебно-методическая документация САФУ им. М. В. Ломоносова, создает правовую и учебно-методическую базу для планомерной апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика». Предлагаемые материалы рекомендованы для использования в вузах-партнерах по реализации эксперимента, что позволит сформировать единый подход к их утверждению и применению.

На II этапе реализации проекта началась апробация на базе организаций высшего образования новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направления подготовки – гуманитарные науки, филология), предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия. Апробация в 2014 г. проводилась на 4 пилотных площадках. Основными критериями отбора площадок и сетевых партнеров для апробации новых модулей явились следующие: (1) наличие у вуза лицензии на право ведения образовательной деятельности, опыта инновационной педагогической и научно-методической деятельности и соответствующих образовательных программ бакалавриата, (2) развитость инфраструктуры, обеспеченность площадки материально-техническими ресурсами (учебные помещения, компьютерные классы), (3) высокий кадровый потенциал, (4) наличие в вузе собственной политики и процедуры гарантии качества, (5) гибкая система управления образовательным процессом, (6) заинтересованность в апробации новых модулей на площадке вуза. С учетом перечисленных критериев в качестве площадок и сетевых партнеров для первого этапа апробации новых модулей были выбраны три «внутрен-

ние» площадки (Институт филологии и межкультурной коммуникации САФУ; Институт социально-гуманитарных и политических наук САФУ; Гуманитарный институт филиала САФУ в г. Северодвинске) и одна «внешняя» (Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета).

Выбор «внешней» площадки апробации, первого партнера в сетевом сотрудничестве, был обусловлен тем, что Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации УрГПУ – это серьезный научно-исследовательский центр, в рамках которого функционируют сформировавшиеся и приобретшие широкую известность лингвистические и литературоведческие школы. Университет ориентирован на подготовку педагогических кадров. Выпускники института получают широкую специально-гуманитарную и психолого-педагогическую подготовку и готовятся к выполнению различных профессиональных задач, в том числе в качестве учителей русского языка и литературы, преподавателей дисциплин филологического профиля. Коллектив и руководство УрГПУ и Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации проявили заинтересованность в работе по подготовке выпускников по основным образовательным программам бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направления подготовки – гуманитарные науки, филология). Правовой основой сетевого взаимодействия в ходе апробации новых модулей являлись договоры о сотрудничестве.

Согласно договору, УрГПУ апробирует два модуля – модуль естественно-математического и модуль профессионального цикла; УГСН – «Образование и педагогика», направление подготовки – «Педагогическое образование», профиль – «Филологическое образование», название ОПОП – «Русский язык и литература», «Родной язык и психолингвистика», «Русский и иностранный (английский) языки»; категория студентов – бакалавры (более 100 студентов). Рассмотрим наполнение модулей, выбранных для апробации.

Модуль «Профессиональная деятельность учителя гуманитарных дисциплин в информационно-коммуникационном пространстве» включает базовую часть «Медиаобразование в информационном обществе» (3 зачетные единицы) и одну из вариативных дисциплин: «Организация учебного процесса в условиях информатизации школы» (3 зачетные единицы, выбрана для апробации на «внешней» площадке), «Ин-

формационные сервисы и ресурсы Интернета в профессиональной деятельности филолога», «Автономная информационно-образовательная деятельность в интернет-пространстве». Очевидно, что данный модуль может быть реализован в рамках другого направления подготовки (предполагаемый выбор дисциплины – «Автономная информационно-образовательная деятельность...») или другого профиля (поскольку «филологический» акцент сделан только на второй поддерживающей дисциплине).

Модуль «Профессиональные векторы деятельности учителя-филолога. Психолого-педагогические инструменты в образовательном процессе» состоит из базовой части (6 зачетных единиц, две дисциплины – «Современные образовательные технологии» и «Психологические проблемы субъектов образовательного процесса») и вариативной части, предполагающей выбор одного из трех курсов (3 зачетные единицы): «Тенденции развития современного образования», «Педагогическая грамматика», «Раннее обучение иностранным языкам» (последняя дисциплина выбрана для апробации на «внешней» площадке). Профессиональный модуль рассчитан только на педагогов-филологов, но его вариативная часть позволяет играть с выбором дисциплин в зависимости от образовательных запросов и учебных интересов. ОПОП «Родной язык и психолингвистика», «Русский и иностранный (английский) языки» предполагают выбор указанной поддерживающей дисциплины. Важно, что разработанные УМКД носят рекомендательный характер и позволяют варьировать наполнение учебных занятий. Так, выбранная дисциплина «Раннее обучение иностранным языкам» разработана на материале немецкого языка, однако, учитывая специфику ОПОП, «внешняя» площадка апробации сочла нужным заменить немецкий язык на английский, сохранив при этом дидактическую систему дисциплины, что позволило преподавателям пользоваться методическими рекомендациями, рабочей программой и другими документами.

Результаты, полученные профессорско-преподавательским составом и руководством УрГПУ в ходе апробации проекта и отраженные в отчетах, позволяют авторскому коллективу САФУ наметить пути совершенствования как отдельных фрагментов программы и сопровождающих материалов, так и концепции в целом, демонстрируя, с одной стороны, потенциал тиражируемости образовательного продукта, с другой – гибкость методических границ. В целом результаты обеспечивают внедрение созданного в рамках проекта иннова-

ционного образовательного продукта и предполагают дальнейшее развитие сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями РФ разного уровня.

Итак, значимость работы по созданию новых модулей программы профессионального педагогического образования заключается в следующем:

– модульный подход позволяет разработать концептуально новую модель педагогического образования в формате сетевого взаимодействия;

– встраиваемые интегративные модули дают возможность построения индивидуальных образовательных траекторий;

– модульные программы реализуют многоканальные схемы в рамках педагогического образования и за его пределами, обеспечивая множественность «входов/выходов» филологического педобразования;

– апробация модулей в условиях сетевого взаимодействия вузов обеспечивает эффективное тиражирование инновационного образовательного продукта в вузах России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Т. Д. Модульный принцип обучения иностранному языку в условиях разноуровневой системы высшего образования // Вестн. Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. 2009. № 2. С. 69–75.
2. Компетентностно-модульный подход в системе среднего и высшего профессионального образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (23–24 нояб. 2010) / ред. М. В. Ретивых, Т. А. Николаева, Л. А. Ядвиршиц ; Брянский гос. ун-т им. акад. Т. Г. Петровского. Брянск, 2010.
3. Коновалова Ю. С. Планирование учебного процесса в рамках интегративно-модульного образования // Университетское образование : сб. ст. 16 Междунар. науч.-метод. конф. Пенза, 2012. С. 54–56.
4. Макет Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования нового поколения : проект / Минобразования и науки РФ ; ФИРО. М., 2007.
5. Междисциплинарные учебные модули в подготовке специалистов к инновационной деятельности в сфере образования / Г. А. Бордовский [и др.] ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, НИИ непрерывного педагогического образования. СПб., 2011.
6. Модернизация педагогического образования в России // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, №3.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Макарова (Сай) Татьяна Анатольевна,

аспирант кафедры педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России; 119454, Москва, пр. Вернадского, 76; e-mail: april.tm@mail.ru.

**СОВРЕМЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модернизация высшей школы; глобализация; информатизация; концепции содержания образования; содержание высшего образования; социальные факторы; педагогические факторы.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена важному компоненту процесса обучения в высшей школе – содержанию образования. Проектирование содержания образования приобретает новое значение в связи с тем, что оно не определяется в полной мере нормативными документами. Ответственность за отбор учебного материала возлагается на преподавателей. Им для выполнения этой работы необходимы ориентиры.

В статье представлены ориентиры, которые были выявлены ранее и сохранили свое влияние в настоящее время, среди которых – концептуальное представление о содержании образования, характер будущей профессиональной деятельности выпускника, требования работодателей, профессиональный стандарт и другие. Кроме того, интерес представляют и новые ориентиры, кардинально меняющие ситуацию с отбором и конструированием содержания образования в высшей школе. К их числу можно отнести следующие: глобализация, информационные и интернет-технологии, вступление России в Болонский процесс, компетентностный подход к обучению в университете. Автор статьи обращает внимание на то, что обязательный учет всех ориентиров, а также результатов анализа практики образования может способствовать решению проблемы качественного отбора содержания образования для высшей школы.

Makarova (Say) Tatiana Anatolievna,

Post-graduate Student of Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia.

FACTORS OF HIGHER EDUCATION CONTENT RENEWAL

KEYWORDS: modernization of higher education; globalization; informatization; education content theories; higher education content; social factors; pedagogical factors.

ABSTRACT. The article deals with an important component of higher education learning process – the content of education. Planning of higher education content is becoming different and acquires a new significance as it is not specified by normative documents. In such conditions university teachers become responsible for the selection of teaching materials – education content. To be able to perform this task they need to have certain points of reference, guidelines. The article presents the points of reference that were discovered earlier but are still authoritative and of interest nowadays. They include: conceptual understanding of education content, the kind of professional activity that a graduate will be involved in, employers' requirements, professional standard and others. Besides that, the article addresses the new guidelines, which radically change the process of selection and formation of education content in higher education institutions. They include such points of reference as: globalization, information and Internet-based technologies, Russia's integration into the Bologna process, competence-based approach to higher education learning process.

The author of the article underlines that the necessary consideration of all guidelines as well as of the results of teaching and educational practice analysis can help find a solution to the problem of proper higher education content selection.

Проблема содержания образования всегда была в поле внимания ученых и практиков, работающих в системах образования разных стран, поэтому она относится к числу «вечных» проблем. Однако обращение к ней происходило через разные временные интервалы. В 70–80-х гг. прошлого столетия был определен интервал в 25 лет. Велись фундаментальные исследования, благодаря которым появились научные ориентиры для отбора и конструирования содержания образования.

Несколько позже в сравнительном исследовании Б. Л. Вульфсона, посвященном

развитию образования на рубеже XX–XXI вв., был установлен интервал в 17 лет [5].

В силу различных обстоятельств сегодня можно наблюдать, что в одном поколении преподавателей в ходе их профессиональной деятельности содержание образования менялось несколько раз. Временной интервал между изменениями содержания образования стал значительно меньше. Необходимы научные исследования, объясняющие этот факт и обеспечивающие решение «вечной проблемы» в новой ситуации.

Наша статья направлена на то, чтобы определить круг основных ориентиров для

конструирования содержания образования в высшей школе в соответствии с уровнем современной культуры. Этот круг, безусловно, включает в себя ряд ориентиров, которые были выявлены ранее и сохранили свое влияние сегодня. Кроме того, интерес представляют и новые ориентиры, кардинально меняющие ситуацию с отбором и конструированием содержания образования в высшей школе.

К настоящему времени педагогическая наука располагает результатами исследований в этом направлении, известны три концепции содержания образования, одна из которых – культурологическая (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский) [8; с. 43]. Она в большей степени соответствует современным требованиям к образованию и позволяет их соблюдать, если учитываются уровни и принципы формирования содержания образования, разработанные учеными. Но эта концепция воспринята и реализуется далеко не всеми педагогами. Декларируемая «практикоориентированность» приводит к игнорированию педагогической науки, что негативно сказывается на самой практике. Между тем концептуальное представление о содержании образования является значимым ориентиром в отборе накопленного человечеством социального опыта.

Однако следует учесть, что большинство научных исследований в области конструирования содержания образования были связаны с массовой общеобразовательной школой. Вопрос относительно содержательной стороны обучения в высшей школе в отечественной дидактике специально не изучался. На это обращает внимание Е. В. Бережнова: «Новые знания переносились на уровень вузовского образования с учетом (предполагается) возраста студентов. Педагогика высшей школы сводилась к методикам преподавания предметов, составляющих содержание университетского образования» [3, с. 61].

Возможно, что инновационные процессы в образовании [2] приближают время для уточнения культурологической или разработки концепции содержания образования для современных университетов, стремящихся стать университетами мирового класса.

К числу немногочисленных работ, в которых поднималась проблема содержания образования в высшей школе и разрабатывалась на основе культурологической концепции, можно отнести исследование М. Я. Виленского, П. И. Образцова, А. И. Умана [4].

В ходе конкретизации указанной концепции ученые акцентировали внимание на том, что содержательная сторона обучения в высшей школе определяется характером

будущей профессиональной деятельности выпускника и находит отражение в учебных дисциплинах и программах конкретного вуза. В содержании обучения также учитывается специфика специальностей и специализаций, по которым организована подготовка в конкретном учебном заведении. Однако вопрос о том, как отбирать такое содержание образования в высшей школе, остался не в полной мере проясненным.

В связи с этим М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман предлагали в качестве ориентира учитывать важное дидактическое положение о единстве процессуальной и содержательной сторон обучения при отборе содержания образования. Критерии отбора и принципы формирования содержания образования, сформулированные с учетом этого положения, позволяют педагогу на научной основе реализовать в учебном процессе поставленные им цели обучения [4, с. 118].

Другим ориентиром для ученых было одно из методологических оснований для решения возникающих при отборе содержания образования теоретических и прикладных задач. Оно заключается в том, что учебная дисциплина не является отражением соответствующей отрасли науки, а выступает итогом дидактической переработки определенного набора знаний, умений и навыков, которые необходимы для овладения интеллектуальной, практической, социальной или духовной деятельностью.

Овладение такой деятельностью особенно важно в условиях изменяющегося рынка труда. В настоящий момент профессионализм сотрудника оценивается в соответствии с рядом требований, выдвигаемых со стороны работодателя. В соответствии с приказом «Об утверждении методических рекомендаций по разработке профессионального стандарта» при разработке профессионального стандарта для каждого наименования профессиональной деятельности создается функциональная карта вида профессиональной деятельности, содержащая в себе трудовые функции, входящие в профессиональный стандарт. Эти функции подразделяются на обобщенные трудовые функции, представляющие собой «совокупность связанных между собой трудовых функций, сложившуюся в результате разделения труда в конкретном производственном или (бизнес) процессе», и трудовые функции, представляющие собой «систему трудовых действий в рамках обобщенной трудовой функции» [9, разд. I].

Для каждой трудовой функции также указывается уровень квалификации, который «определяется в соответствии с характеристиками, содержащимися в уровнях

квалификации в целях подготовки профессиональных стандартов, утверждаемых Министерством» [9, разд. II].

Существующие сложности с разработкой и реализацией профессиональных стандартов связаны с тем, что такого рода документы имеют недолгую историю в отечественном образовании. Попытки соотнести их с Европейскими рамками квалификаций и Национальной рамкой квалификаций не по всем направлениям подготовки осуществлялись успешно. Новый компетентностный подход к реформированию образования был закреплен законодательно, но его содержательное определение, а также определение основных для него понятий «компетенция» и «компетентность» не нашли отражение в новом документе «Федеральный закон об образовании в Российской Федерации». Возможно, что в самом научном педагогическом сообществе нет договоренности о понимании этих понятий. Кроме того, новая форма профессионального стандарта отличается от предыдущей. Если ранее в стандарте определялось само содержание образования, то в настоящее время «Федеральный закон об образовании в Российской Федерации» содержит ряд требований к структуре содержания образования, но не определяет само содержание образования: «Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования к: 1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему...» [12, гл. 2, ст. 11].

В следующей статье, посвященной образовательным программам, выделены функции содержания образования: «Содержание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение квалификации» [12, гл. 2, ст. 12].

С одной стороны, такие изменения можно оценить положительно, поскольку они дают возможность каждому преподавателю проявить творческий стиль в работе, осуществить самореализацию в профессиональной деятельности. Следует отметить, что при этом повышается и ответственность каждого преподавателя за качество предлагаемого студентам содержания образования. С другой стороны, как показывает практика, процесс отбора и конструирования содержания образования вызывает трудности у преподавателей, особенно у молодых. Такая ситуация обусловлена тем, что в профессиональной подготовке преподавателей высшей школы или отсутствует педа-

гогический компонент, или, если он присутствует, то фрагментарно, что не способствует формированию соответствующих компетенций. Существующая модель университетского образования не в полной мере создает условия для реализации свободы преподавателя в конструировании содержания образования. Изменению ситуации препятствуют сохраняющаяся позиция преподавателя как транслятора той или иной части содержания образования; предметоцентризм; обратная связь, ориентированная на воспроизведение.

К преодолению недостатков в сфере образования побуждает действие новых факторов. К их числу мы можем отнести феномен глобализации, оказывающий влияние на становление новой образовательной модели. Система обучения и воспитания вынуждена приспосабливаться «к запросам расширяющейся глобальной рыночной экономики, стремящейся преодолеть границы национальных государств. Нарастающая зависимость экономики от знаний порождает идею создания Единой мировой образовательной системы (ЕМОС), основанной на единых образовательных стандартах...» [6, с. 163].

Реализация новых запросов становится возможной в условиях трансформации мирового академического сообщества. Реформирование в последние десятилетия зарубежных образовательных систем, организация Болонского процесса и вступление в него России вносят характерные перемены в развитие отечественного образования. Это ориентирует на изучение опыта международных образовательных достижений, расширяет перспективы улучшения качества образования посредством сравнительных исследований, проводимых специалистами разных стран, изменяет статус преподавателя и студента [7; 10].

Наличие качественной профессиональной подготовки кадров укрепляет статус университетов, повышает уровень их конкурентоспособности и расширяет сферу полномочий в рамках мирового академического сообщества. Новый социальный заказ и современные потребности студентов в области профессиональной подготовки ориентируют преподавателя на поиски новых способов отбора и формирования содержания образования.

Это становится возможным за счет появления новых инструментов, позволяющих по-другому взглянуть на формирование содержания учебных программ и вывести процесс обучения на более высокий уровень. Сегодня в качестве таких инструментов выступают информационные и интернет-технологии, которые становятся дос-

тупными каждому представителю общества, а их освоение создает неограниченные возможности как внутри университета, так и за его пределами.

Одной из особенностей цифровой среды является неограниченный доступ к информации, ее постоянное увеличение. Это обстоятельство стимулирует преподавателя постоянно обновлять содержание учебных курсов с учетом уровня современной культуры, возрастных особенностей студентов, специфики их будущей профессиональной деятельности и требований работодателей, о которых уже говорилось ранее. Информационные технологии также дают возможность преподавателю создавать различные авторские курсы с использованием медиаресурсов и сети Интернет.

Адаптация и внедрение новых информационных технологий позволяют выйти на уровень глобального сетевого взаимодействия, лишенного национальных границ. Внедрение информационных технологий в процесс обучения можно рассматривать на глобальном и институциональном уровнях.

Говоря о глобальном уровне, необходимо отметить появление новых форм организации учебного процесса, одной из которых является дистанционное обучение. В рамках дистанционного обучения популярность приобретают массовые открытые онлайн-курсы (Massive Open Online Courses), которые стали дополнением к традиционным формам обучения. С каждым годом увеличивается количество дистанционных программ и курсов, растет число слушателей. Открытые образовательные ресурсы (Open educational resources) являются доступными в большинстве вузов Франции, Канады, Бельгии, Италии, Германии, США. Внимание также привлекает Информационный центр образовательных ресурсов (Education Resource Information Centre – ERIC), представляющий собой цифровую библиотеку в области образовательных исследований. Центр обеспечивает хранение информации и имеет базу данных в области образования, доступную для ученых, исследователей и широкой публики.

Применение цифровых и интернет-технологий в образовательном пространстве европейских и западноевропейских вузов объясняется интерактивным характером Интернета. Использование новых инструментов в процессе обучения создает новое поколение университетов, которые отличается массовой доступностью образования. Проект в сфере массового онлайн-образования «Coursera» дает возможность вузам обмениваться материалами и проводить лекционные занятия в дистанционной форме.

В отечественном образовании использование информационных и интернет-технологий в процессе обучения оформлено законодательно. Об этом свидетельствует п. 1 статьи 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: «Сетевая форма реализации образовательных программ (далее – сетевая форма) обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» [12, гл. 2, ст. 16].

Однако применение интернет-технологий в отечественном образовании еще не стало широкой массовой практикой. Это связано прежде всего с ограниченными возможностями вузов (вопросы финансирования, подготовки соответствующих кадров, материальной базы и др.). Применение новых технологий зачастую рассматривается как маркетинговый ход, создающий новый имидж университетам.

Проблема использования новых технологий на институциональном уровне заключается в том, что большинство преподавателей сохраняют в работе привычные средства и источники информации для составления учебных материалов, а применение новых инструментов демонстрируют лишь те, кто увлечен цифровыми и информационными технологиями. Однако с каждым годом число таких новаторов растет, и они привлекают внимание других результатами своей работы. Ведутся эксперименты в области использования ресурсов и технологий сети Интернет в процессе обучения, демонстрируются новые способы взаимодействия и передачи информации и знаний между участниками образовательного процесса.

Изменение формы организации учебного процесса влечет за собой активное использование технических средств в учебной среде, среди которых – смартфоны, планшетные компьютеры и другие мультимедийные устройства. Важно отметить, что использование преподавателем данных средств в процессе обучения открывает дополнительные возможности в области работы с учебным материалом. Практически каждый студент обладает своим личным мультимедийным устройством, которое находится в режиме постоянного и неограниченного личного пользования, соответственно, наличие дополнительных источников и приложений к курсу, размещенных в режиме доступа мобильных систем, способствует расширению базы данных учебного курса, что положительно влияет на качество результатов обучения.

Дидактические возможности использования *I-pad* в процессе обучения отмечает В. Н. Аристова: «Использовать все возможности интернет-технологий в процессе подготовки специалистов-историков позволяет *I-pad*, который дает быстрый доступ к интернет-сайтам, имеет множество специальных программ – приложений для изучения иностранных языков, предлагает широкий выбор подкастов, предоставляет различные возможности для общения, делает доступной технологию веб-квеста, получившую большую популярность в настоящее время» [1, с. 82]. Важно отметить, что использование технических средств значительно повышает мотивацию студентов к учебной деятельности и дает возможность использовать различные источники обучения, в том числе и аутентичные, что положительно сказывается на становлении профессиональных качеств специалиста.

Практика показывает, что использование новых технологий в корне меняет взгляд на взаимодействие участников учебного процесса и требует нового подхода в области составления учебных программ и моделирования самих учебников. Одним из таких примеров является работа Н. В. Поповой. Автор книги представляет свой труд как скромную попытку поделиться опытом работы в компьютерно-образовательной среде (КОС), а «также... “приблизить” КОС к тем, кто еще сомневается в ее полезности...» [11, с. 7]. Н. В. Попова считает, что оптимальным способом внедрения элементов компьютерно-образовательной среды в обучение иностранному языку является использование специальных лингвокомпьютерных заданий в составе учебника. Это определило главную особенность учебника: «...обогащение традиционного учебника по иностранному языку новыми элементами компьютерной лингводидактики...» [11, с. 26]. Безусловно, это важная работа, соединяющая традиции и новации и стимулирующая преподавателей осваивать и включать новые средства в преподавательскую деятельность.

Выводы. Следует обратить внимание на то, что период между этапами обновления содержания образования сократился и, возможно, будет сокращаться далее в условиях информационного общества. Появление нормативных документов, закрепляю-

щих свободу преподавателей высшей школы в отборе и конструировании содержания образования, обостряет проблему подготовки молодого поколения педагогов к осуществлению такой работы. Профессиональная подготовка преподавателей университетов должна включать раздел, дающий необходимые ориентиры для грамотного конструирования содержания образования.

Среди последних мы выделили две группы: 1) ориентиры, обоснованные учеными ранее и сохранившие свое влияние в настоящее время; 2) новые ориентиры, коренным образом меняющие ситуацию с отбором и конструированием содержания образования в высшей школе.

К числу ориентиров первой группы можно отнести концептуальное представление о содержании образования; дидактическое положение о единстве процессуальной и содержательной сторон обучения при отборе содержания образования; характер будущей профессиональной деятельности выпускника; методологическое положение о том, что учебная дисциплина не является отражением соответствующей отрасли науки, а выступает итогом дидактической переработки определенного набора знаний, умений и навыков, которые необходимы для овладения профессиональной квалификацией.

Ко второй группе ориентиров мы отнесли следующие: глобализацию и появление новых форм организации учебного процесса, одной из которых является дистанционное обучение; информационные и интернет-технологии, меняющие способы получения и освоения различных компонентов содержания образования; вступление России в Болонский процесс и реформирование высшей школы на основе компетентностного подхода; появление новых нормативных документов (закон об образовании, профессиональный стандарт), отражающих интересы разных сторон (обучающихся и их родителей, работодателей, общества, государства).

Обязательный учет преподавателем университета социальных факторов и факторов, действующих внутри науки педагогики, результатов анализа практики образования могут способствовать решению проблемы качественного отбора содержания образования для высшей школы, а также профессиональной самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристова В. Н. *I-pad* как средство обучения иностранному языку (на примере занятий по иностранному языку на исторических факультетах) // Филологические науки в МГИМО : сб. науч. тр. 2014. № 53 (68) / отв. ред. Г. И. Gladkov. С. 82–89.
2. Беляева Л. А., Беляева М. А. Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 56–60.
3. Бережнова Е. В. Идея университетской дидактики: становление и перспективы развития // Педагогика. 2013. № 5. С. 56–62.

4. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / под ред. В. А. Сластенина. Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010.
5. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М. : Изд-во УРАО, 1999.
6. Глобалистика : междунар. междисциплин. энцикл. слов. / гл. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. М. ; СПб. ; Н.-И. : ИЦ «ЕЛИМА» : ИД «Питер», 2006.
7. Коротаяева Е. В. О взаимодействии субъектов в дистанционной форме обучения // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 68–73.
8. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М. : Академия, 2008.
9. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Приказ от 29 апр. 2013 г. № 170 «Об утверждении методических рекомендаций по разработке профессионального стандарта».
10. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и Болонские изменения / науч. ред. В. И. Байденко. М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
11. Попова Н. В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения. Междисциплинарный подход. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2011.
12. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации. М., 2012.

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. М. А. Беляева.

Усманова Лариса Тимофеевна,

преподаватель колледжа, аспирант кафедры психологии и педагогики, Гжельский государственный художественно-промышленный институт; 140155, Московская обл., Раменский р-н, п. Электроизолятор, д. 67; e-mail: usmanovalara@mail.ru.

**СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
КАК ОСНОВА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-МОТИВИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ФИЛОСОФИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система; деятельность; обучение; интеллект; мотивация; философия; студент; художник.

АННОТАЦИЯ. Анализируется системно-деятельностный подход в плане организации интеллектуально-мотивирующего обучения философии студентов художественного отделения колледжа. Системно-деятельностный подход рассматривается как основа успешного обучения философии, опирающегося на поэтапное формирование педагогом системы умственных действий студента.

Usmanova Larisa Timofeyevna,

College Teacher, Post-graduate Student of Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State Art and Industrial Institute, Elektroizolyator, Russia.

**SYSTEMIC ACTIVITY BASED APPROACH
AS A BASIS FOR INTELLIGENCE MOTIVATING TEACHING PHILOSOPHY**

KEYWORDS: system, activity, training, intelligence, motivation, philosophy, student, artist.

ABSTRACT. The article analyzes the systemic activity based approach in terms of intelligence motivating teaching philosophy to students of the art department of a college. The author examines the systemic activity based approach as a basis for successful teaching philosophy, based on gradual formation of a system of the student's mental activities.

Образование имеет для человека не только ценностный, но и деятельностный смысл. С опорой на эту очевидную истину в российской психолого-педагогической науке была разработана системно-деятельностная теория образования, впоследствии превратившаяся в парадигму (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Ю. Н. Давыдов и др.). Она предполагает, что целью образования в нашей стране является развитие личности ученика на основе освоения им универсальных способов учебной деятельности, где само учение понимается как непрерывный процесс развития личности, обретения индивидом духовно-нравственного опыта и социальной компетентности. Современный системно-деятельностный подход раскрывает основополагающие психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности учащихся в системе СПО.

Наиболее актуальной с точки зрения темы нашего исследования является идея соединения системного (П. К. Анохин, Ю. К. Бабанский, С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, В. А. Сластенин, С. Л. Рубинштейн, П. И. Пидкасистый, Н. Ф. Талызина и др. [1, с. 11]) и деятельностного (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.) подходов в обучении.

Деятельность как философскую категорию изучали В. А. Лекторский, Э. В. Ильен-

ков, М. С. Каган, П. В. Копнин, Э. Г. Юдин и др. В рамках психологии, кроме названных авторов, ее исследовали А. Г. Асмолов, М. Я. Басов, Г. С. Костюк, В. В. Рубцов, Г. П. Щедровицкий, О. С. Анисимов и др. Анализ их трудов позволил нам сформулировать рабочее определение «деятельности» как формы психической активности личности, направленной на познание и преобразование мира и самого учащегося [8]. Значимость концепции деятельностного подхода к обучению философии студентов художественного отделения колледжа определяется тем, что усвоение содержания обучения и развитие учащегося происходит не путем передачи некоторой учебно-познавательной информации, а в процессе его собственной активной деятельности, что ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, а также, что важно в контексте нашего исследования, на образцы и способы мышления, на развитие творческого потенциала личности на базе освоения универсальных способов деятельности, которые должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования. Странники деятельностного подхода обосновали положение, согласно которому содержание образования позволяет «вести за собой» умственное развитие (Л. С. Выготский) [2], проектировать и формировать определенный тип мышления, в нашем случае понятийно-образное как наиболее продуктивное для будущего

художника. Интеллектуально-мотивирующая учебная деятельность рассматривается нами как форма активности, направленная на приобретение ЗУНов и на развитие интеллектуальных способностей. Системный подход к познанию и обучению предполагает исследование объектов как систем, состоящих из относительно самостоятельных компонентов, которые рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Под педагогической системой мы подразумеваем совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для обеспечения организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [7]. Б. П. Битинас определяет системный подход в виде осознанной методологической позиции исследователя, «основанной на рассмотрении объектов изучения в виде систем, то есть совокупности элементов, связанных взаимодействием, и в силу этого выступающих как единое целое по отношению к окружающей среде» [4]. С опорой на это определение интеллектуально-мотивирующее обучение философии студентов художественного отделения колледжа мы представляем в форме совокупности структурных и функциональных компонентов, которые раскрывают многообразие существующих между ними связей и отношений учебного процесса. Интеллектуально-мотивирующее обучение – это процесс, основой которого является деятельность преподавателя философии, комплексное воздействие, предполагающее развитие интеллекта, чувств и воли будущих художников, при котором сами студенты «активно реагируют на эти воздействия под влиянием своих потребностей, мотивов, убеждений и др. факторов».

Системно-деятельностный подход ориентирует на получение запланированного результата педагогического воздействия в форме развития интеллекта и личности обучающегося, на основе усвоения универсальных учебных действий как следствия использования педагогом всех компонентов системы обучения, учета индивидуальных особенностей каждого студента, что в конечном итоге и обеспечивает рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия в познавательной деятельности и более успешное усвоение, в нашем случае, философских знаний.

Согласно общей теории деятельности, на первом этапе ее реализации, связанном с процессом вовлечения в деятельность, большую роль играет мотивация как совокупность побуждений к учебной деятельно-

сти, вызывающих активность студента и определяющих ее направленность.

Формирование мотивации к изучению философии проявляется в форме создания и использования педагогических условий, в процессе реализации которых преподаватель придает целенаправленный характер и четкое социальное содержание всей учебной деятельности обучаемых, тем самым способствуя личностному и профессиональному становлению будущего художника. Мы считаем, что этот процесс представляет собой саморазвивающуюся систему, в которой всем звеньям и компонентам присуще взаимодействие и взаимосодействие на основе быстрой реакции на поступающую информацию о результатах предшествующей деятельности в сравнении с вновь полученными результатами. Взаимодействие охватывает и непосредственные действия преподавателей и студентов, и совокупность педагогических условий, направленных на формирование познавательных, учебных, смыслообразующих, личностных и профессионально значимых мотивов. Взаимодействие этих звеньев проявляется в форме интеграции, где сближение всех звеньев усиливает формирующие свойства системы в целом, что ведет к повышению уровня общей мотивированности личности.

Под процессом обучения, в соответствии с системно-деятельностным подходом, в исследовании С. А. Лысиченковой подразумевается обучение деятельности – либо предметно-практической деятельности (например, изложение философских учений студентами на основе использования материала учебника или конспекта), либо умственной (в нашем случае – систематизация, структурирование материала и обеспечение целостности восприятия посредством составления интеллектуально-мотивирующих карт). Обучать деятельности – значит сделать учение мотивированным, привить навык целеполагания, помочь учащемуся в развитии умений контроля и самоконтроля, оценки и самооценки [5, с.11]. Таким образом, системно-деятельностный подход к проблеме интеллектуально-мотивирующего обучения философии студентов художественного отделения колледжа предполагает, что обучение философии необходимо рассматривать как сложную, структурированную систему, включающую в себя цели, интеллектуально-мотивирующие компоненты учебного процесса, дидактические условия, которые используются педагогом для стимулирования активности будущего художника и направляют его на приобретение ЗУНов и развитие интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Основные принципы психологической теории деятельности // А. Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983. С. 118–128.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М. : Лабиринт, 1999.
3. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учеб. изд. Изд. 4-е. М. : АКТ : КДУ, 2007.
4. Илькевич Б. В., Илькевич К. Б. Профессионально-мотивирующее художественно-промышленное образование. Гжель : ГГХПИ, 2013.
5. Лысиченкова С. А. Организация учебно-издательской деятельности учащихся как средство развития познавательной мотивации современных школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. СПб., 2013.
6. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации обучения. М., 1990.
7. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г. М. Каджаспирова, А. Ю. Каджаспиров. М. : Академия, 2003.
8. Сорокина Я. А. Особенности формирования деятельностно-эвристических компетенций будущих педагогов профессионального обучения // Среднее профессиональное образование. 2014. № 6. С. 37–39.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» (ГТО) В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.037.1:796..015.865(091)(47.5)«19»
ББК 4403(235.55)6

ГСНТИ 77.03.07

Код ВАК 13.00.01

Бахтина Ирина Леонидовна,

кандидат исторических наук, доцент, декан исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к.259; e-mail: bahtina11@rambler.ru.

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: popov_mv@uspu.ru.

Протасова Эльвира Евгеньевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Protasova.elvira@mail.ru.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В 1920–1930-Е ГГ. И ВВЕДЕНИЕ КОМПЛЕКСА ГТО И БГТО (НА МАТЕРИАЛАХ УРАЛА)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО); БГТО («Будь готов к труду и обороне»); Урал; физическое воспитание; школьное образование.

АННОТАЦИЯ. На уральском материале рассматривается проблема преподавания физической культуры в общеобразовательных школах в свете введения норм ГТО и БГТО в 1920–1930-е гг., анализируются особенности становления физической культуры как учебного предмета.

Bakhtina Irina Leonidovna,

Candidate of History, Associate Professor, Dean of the Faculty of History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Popov Mikhail Valerievich,

Doctor of History, Professor, Head of Department of National History and Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Protasova Elvira Evgenievna,

Candidate of History, Associate Professor of Department of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE 1920S – 1930S AND THE INTRODUCTION OF THE GTO AND BGTO COMPLEX IN THE URALS

KEYWORDS: “Ready to Work and Defense” (GTO) complex; BGTO (“Be Ready to Work and Defense”); the Urals; physical education; school education.

ABSTRACT. The article dwells on the problem of organization of physical training in general secondary schools in the light of introduction of GTO and BGTO qualifications in the 1920s – 1930s in the Urals and analyzes the peculiarities of coming into being of physical training as an academic subject.

Физическое воспитание подрастающего поколения является одним из важнейших направлений социальной политики государства.

В конце марта 2014 г. Президент РФ В. В. Путин подписал указ о возрождении в стране комплекса ГТО. В советское время любой знал, как расшифровывается ГТО: «Готов к труду и обороне». Это название вполне отражало цель введения данного комплекса в советскую эпоху.

Для чего понадобилось реанимировать ГТО сейчас, вполне понятно. В современ-

ном российском обществе существует множество спортивных школ и доступных игровых площадок, но общее здоровье нации, как физическое, так и нравственное, вызывает тревогу. И дети, и подростки, и те, кто постарше, занятиям спорту все чаще предпочитают сидячий образ жизни. Телефон, компьютер и телевизор заменили нам движение, а порой и общение.

Сегодня комплекс ГТО рассматривается как программа физического оздоровления нации. Этот комплекс должен стать государственной системой оценочных нормативов.

тивов и требований к физической подготовке школьников и студентов. Поэтому обращение к вопросу истории введения норм ГТО и БГТО в СССР является актуальным, в том числе и на региональном уровне. Возможность использовать опыт предыдущих поколений дает надежду на то, что в настоящем удастся избежать некоторых ошибок.

Становление физкультуры как школьного предмета происходило в 1920–1930-х гг. На примере Уральского региона вопросы введения физкультуры в школьную программу рассматривались в кандидатской диссертации В. В. Гайла «Развитие “Физической культуры” как учебного предмета в школах Урала» [1]. Введению норм ГТО посвящена и статья М. В. Попова, Л. А. Рапопорта, Е. В. Харитоновой «Комплекс “Готов к труду и обороне” (ГТО) и развитие физкультурно-массовой работы на Урале в 1931–1941 годах» [18]. Однако в комплексе проблема преподавания физкультуры и введения норм ГТО и БГТО в общеобразовательных школах в 1920–1930-х гг. на материалах Урала рассматривается авторами впервые.

В 1920-е гг. «Физическая культура» как учебный предмет в школах, в том числе на Урале, только формировалась. К концу 1921 г. в Приуральском военном округе функционировали военно-спортивные клубы, физкультурные и спортивные центры. Они были инициаторами создания в школах кружков физической культуры или спортивных ячеек, присылали в учебные заведения для работы инструкторов физической культуры, предоставляли ученикам для занятий спортплощадки и стадионы [2]. Съезд Советов Екатеринбургской губернии в декабре 1922 г. принял специальное решение о введении в школах уроков физкультуры [2], в 1924 г. III Уральская областная конференция РКСМ приняла специальную резолюцию «Спорт и физическая культура», где предлагалось включить вопросы физкультурной работы в школах в программы курсов переподготовки учителей [19, с. 64].

Уже в начале 1920-х гг. физическая подготовка молодежи рассматривалась как часть общекультурной подготовки к службе в армии. Государство выделяло средства для проведения физкультурной работы среди допризывников. В Екатеринбургской губернии органами губвоенкомата в 1922 г. в уезды были командированы инструктора физкультуры всеобща, которые в организованных ими кружках привлекали к спортивным занятиям 30 тыс. подростков [23].

Однако в первой половине 1920-х гг. преподавание физкультуры в общеобразовательных средних учебных заведениях в Уральской области практически отсутство-

вало. «Физвоспитание сводится к простой гимнастике, проводимой кем-то из педагогов», – свидетельствуют материалы текущих инспекций Уралоблсоцвоса [5]. «...В массовой сельской школе физическое воспитание осуществляется в форме детских подвижных игр», – читаем в информационном письме Пермского окружного отдела народного образования за январь – март 1924 г. [7]. Отчеты заведующих Златоустовским и Ирбитским окроно осенью 1925 г. лаконичны: «Физкультура в школах отсутствует» [6; 9]. Физическое воспитание в первой половине 1920-х гг. в большей части школ осуществлялось учителями эпизодически и во внеурочные часы. С 1923 г. в отчетных документах Свердловского губернского отдела народного образования и УралОНО начинает фигурировать такая форма учебно-воспитательной работы, как летняя школа, в ходе обучения в которой большое внимание уделялось в том числе и физическому развитию учащихся [3]. По свидетельству Ирбитского окроно, в 1923/24 уч. г. из 236 школ I ступени работа по созданию летних школ велась, по отчетным документам, в 93. Школы функционировали в летнее время один – три раза в неделю [7]. В отчете Шадринского окроно отмечается, что в физической подготовке школьников в этом же году большую роль сыграли проведенные летними школами длительные (до трех дней) пешеходные экскурсии [23]. В то же время в отчетах констатируется отрицательное отношение к летним школам в сельской местности со стороны родителей учащихся, так как занятия в них отвлекали детей от участия в сельскохозяйственном труде [25].

После выхода постановления ЦК ВКП(б) от 13 июня 1925 г. «Задачи партии в области физической культуры» [20] деятельность общественных организаций по физическому воспитанию учащихся значительно усилилась. Как результат, согласно сводке Уральского областного Совета по физической культуре, по состоянию на 1 февраля 1926 г. число «охваченных» физкультурой школьников на Урале увеличилось с 5 603 до 25 018 человек [2].

С 1926 г. уроки физкультуры стали обязательными в общеобразовательных школах повышенного типа (в школах II ступени и в старших классах семилетки). В 1926–1927 гг. была разработана единая программа предмета «Физическая культура». Однако во многих школах Урала не было возможности работать по этой программе, прежде всего из-за нехватки спортивных снарядов и инвентаря [17, с. 809]. Дело осложнялось еще и тем, что основная масса уральского учительства не была знакома с сущностью, методами и основами физического воспитания. Поэтому для

подготовки кадров преподавателей и инструкторов физкультуры в Перми в 1929 г. был открыт физкультурный техникум [15, с. 4], а в Свердловске в 1930 г. было организовано физкультурное отделение при медицинском техникуме, в 1931 г. преобразованное в техникум физической культуры [2].

Во второй половине 1920-х гг. в проведении спортивно-массовой работы среди школьников стали активное участие принимать пионерские организации. Почти на всех пионерских слетах проходили спортивные соревнования пионеров. Это были соревнования по спортивным играм (чаще всего волейболу), бег на 60 м, прыжки в высоту с разбега и метание хоккейного мяча (сильнейшей рукой), а также в плавании – эстафете 4 × 50 вольным стилем. Каждый округ Уральской области на областной слет, проводившийся в августе 1929 г., выставлял команду из 20 мальчиков и 14 девочек [2].

Пионеры-физкультурники приняли участие в областных школьных соревнованиях в областном центре. Первое место и приз Наркомпроса РСФСР (полное оборудование школьной физкультурной площадки) получила команда Свердловска, второе место и приз областного отдела народного образования (также оборудование площадки) – команда Кургана, третье место и еще один приз облоно – команда Пермской железной дороги, четвертое место поделили Ирбит и Тагил [2]. Однако до начала 1930-х гг. физкультура как учебный предмет в большинстве общеобразовательных школ на Урале не преподавалась.

Уральский исследователь В. В. Гайл полагает, что лишь изданное в 1932 г. Постановление ЦК ВКП(б) определило начало перехода отечественного физического образования на предметную систему образования и практически сформировало реализованный компонент нового учебного предмета «Физическая культура» [2].

Однако условий для охвата широких детских масс физкультурой в советской глубинке не было. На Урале материальные трудности испытывали школы как в городах, так и в селах. Не хватало физкультурных помещений. В основном занятия проводились в обычных классных комнатах после вынесения мебели в коридор. Физкультурного оборудования практически не было. Вместо тысяч физкультурных площадок по области имелись только сотни с примитивным оборудованием. Сказывались материальные трудности начала 1930-х годов, связанные с ускоренной индустриализацией и коллективизацией. Для увеличения плановых показателей часто методы работы среди взрослых переносились на работу с детьми, хотя методы соцсоревнования и

ударничества по охвату детей, используемые на производстве, давали негативные результаты. Слабо был поставлен врачебный контроль, медицинские осмотры проводились далеко не во всех школах. Ставились завышенные требования, например по организации детских военно-физкультурных коллективов в каждой школе: к 1 мая 1933 г. в Свердловской области физкультурными кружками должны были быть охвачены не менее 200 тыс. школьников и пионеров [16, с. 26].

Одновременно усиливается административный надзор за физкультурным движением. В органах горно и районо были введены должности инструкторов физкультуры.

Но не удалось охватить детским физкультурным движением запланированное количество детей: на 1932 г. в их число попало всего около десяти тысяч детей [16, с. 26]. И все-таки занятия физкультурой становятся характерной чертой жизни школы 1930-х гг.

Партийно-государственные органы требовали развития военно-спортивного движения не только в городе, но и в сельской местности. Однако исполнение этих требований часто принимало вид формальной отчетности. По выборочным обследованиям крестьянских хозяйств в Свердловской области, за III квартал 1936 г. сельские девочки 12–15 лет занимались в июле – августе физкультурой в среднем 26,5 часов в квартал, а сельские мальчики этого же возраста в тот же период занимались военно-физкультурной подготовкой около 68 часов. Девушки 16–18 лет в указанный период занимались физкультурой всего 10 часов, а юноши – 45 часов. При этом большое значение имело время года, так как в апреле – июне мальчики 12–15 лет занимались физкультурой в среднем по 104 часа в квартал, девочки того же возраста – 24,5 часа [23].

Если в начале 1930-х гг. детские физкультурные кружки и занятия носили в основном физкультурно-оздоровительный характер (гимнастические упражнения, подготовка к физкультурным выступлениям на школьных вечерах, состязания на коньках и лыжах), то со второй половины 1930-х гг. усиливается их военно-мобилизационная направленность, физкультурная работа все более политизируется.

С ухудшением международной ситуации воспитание сильных и выносливых молодых людей стало восприниматься как одно из важнейших условий советского патриотизма, а введенный комплекс ГТО стал рассматриваться как один из методов решения этой задачи.

24 мая 1930 г. «Комсомольская правда» опубликовала материал о необходимости

введения единых критериев для оценки физической подготовки молодежи. Предлагалось установить нормы и требования, а тех, кто их выполнит, награждать значком. В итоге вскоре был разработан проект комплекса ГТО, который в марте 1931 г. после длительного обсуждения был принят.

Становление комплекса ГТО происходило в 1931–1934 гг. Вначале вводилась I ступень, состоящая из 21 испытания, 13 из которых имели конкретные нормативы. Затем была разработана II ступень – 24 вида испытаний, 19 из них – определенные нормативы. Специально для них был создан комплекс БГТО – «Будь готов к труду и обороне» – «в целях широкого развертывания детского самостоятельного физкультурного движения, всестороннего физического развития пионеров и школьников, укрепления их организма и привития им физкультурных навыков». Нормативов было 13, предлагалось 3 критерия оценки. Успешно выполнившие нормы получали значки ГТО или БГТО, а позднее – удостоверения [14]. Вполне естественно, что основной площадкой для утверждения норм ГТО среди детей должна была стать общеобразовательная советская школа.

«Физкультура имеет оборонное значение» [21], – подчеркивалось на XVIII районной конференции ВЛКСМ Фрунзенского райкома г. Москвы. Это утверждение реализовывалось в практических делах. Буквально во всех парках крупных городов Советского Союза создавались парашютные вышки, тир для стрельбы, организовывались спортивные массовые общества, проводились физкультурные парады, устраивались походы, строились спортивные объекты. Для молодого человека было почетно иметь на груди значки «Ворошиловский стрелок», «Ворошиловский всадник» или «Будь готов к труду и обороне» (БГТО).

Всё это в целом дало положительные для сознания молодых людей последствия, такие как гордость за свою Родину и стремление оберегать и защищать ее. Формирование человека «нового типа» не ограничивалось только воспитанием патриотических чувств. Для того чтобы суметь защитить свое Отечество, человек должен быть физически развит и готов взять по приказу оружие для отпора врагу. Не было такого заседания районных комитетов комсомола (РК ВЛКСМ) и районных комитетов партии, на которых бы не звучала тема оборонной политики и физической подготовки.

С одной стороны, партийные и комсомольские комитеты постоянно следили за такой подготовкой, с другой – в отчетах и стенограммах заседаний прослеживается недостаточность такой работы. «Военная

работа в школе поставлена из рук вон плохо. Ребята наши хотят иметь значки: оборонные и другие, ребята хотят стрелять, каждый ученик, начиная с 4-го класса, мечтает быть летчиком, героем, это вполне понятно, но у нас в районе с военной работой из рук вон плохо» [22], – было заявлено на собрании районного комсомольского актива Дзержинского района Москвы.

Для того чтобы расширить военно-спортивную работу среди школьников и привлечь учащихся к сдаче норм БГТО, стали широко привлекаться добровольные спортивные общества, количество которых значительно увеличилось со второй половины 1930-х гг. Так, в 1940 г., согласно контрольным данным, подготовленным партийно-советским руководством, силами добровольного спортивного общества «Строитель Востока» было необходимо организовать сдачу норм комплекса «Будь готов к труду и обороне» в Свердловской, Челябинской, Молотовской и Чкаловской областях 300 молодыми физкультурниками. К декабрю 1940 г. 257 спортсменов этих областей Урала стали значкистами БГТО (подсчитано авторами на основании следующего источника: [11]).

Именно в этот период в 8–10 классах вводится курс военной подготовки, включающий в себя не только военные игры, лагерные сборы, стрелковые состязания, но и проведение специальных политзанятий. Ведется активная работа по привлечению детей к сдаче норм ГТО, участию в кружках Осоавиахима, ПВХО и др. В 1935/36 уч. г. по Свердловской области в школах работало 758 кружков Осоавиахима, из них в сельской местности – 485 кружка, в городах – 273. В кружках участвовало 25 387 детей школьного возраста: 12 276 детей в сельской местности и 13 111 – в городах [10]. Середина 1930-х годов явилась тем рубежом, когда специальное внимание привлекла проблема патриотического воспитания. Со второй половины 1930-х гг. оно широко и последовательно стало внедряться в работу всех школ.

Рост военной угрозы и задачи обороны страны обусловили тот факт, что патриотическое воспитание стало неотделимо от военного.

В школах Урала, как и по всей стране, военно-физкультурная работа проводилась под лозунгом сдачи норм на оборонные значки. Так, в 1937 г. в Исовской сельской школе Осинского района за III четверть 50 школьников сдали нормы значка ПВХО, 10 человек – «Ворошиловский стрелок», 60 – ГСО. Школа участвовала в заочных республиканских стрелковых соревнованиях имени III съезда Осоавиахима [23]. Школа была поставлена перед необходимостью введения курса на-

чальной военной подготовки уже с 5 класса. Программа курса состояла из строевой подготовки, ПВХО, топографии, а также изучения истории Красной армии. Преподавание данного курса было сопряжено с острой нехваткой кадров военруков.

Наряду с начальной военной подготовкой в школе, в предвоенные годы широкое распространение получили внеклассные и внешкольные виды военно-патриотического воспитания: оборонные кружки, военизированные роты старшекласников, кружки ГСО, ворошиловских стрелков и т. п.

Накануне Великой Отечественной войны во многих школах Уральского региона проводились военизированные походы, кроссы, военно-лыжные соревнования в честь 23 годовщины Красной армии и Военно-морского флота, например в селе Большая Сосновка Осинского района Молотовской области [11]. Во всех неполных и средних школах этого района были созданы кружки ГТО, БГТО, ГСО, ПВХО и ЮВС.

Комплекс ГТО был специально дополнен ступенью «Будь готов к труду и обороне» (БГТО) для школьников. В постановлении ВСФК при ЦИК СССР (1934) указывалось: «В целях широкого развертывания детского самодетельного физкультурного движения, всестороннего физического развития пионеров и школьников, укрепления их организма и привития им физкультурных навыков ввести детский значок “Будь готов к труду и обороне”» [11]. Ступень БГТО содержала 13 нормативов и 3 требования по оценке физической подготовленности для школьников 13–14 и 15–16 лет. Значкист БГТО должен был успешно учиться, активно заниматься физической культурой, уметь провести физкультурное занятие с группой товарищей, знать правила и уметь судить спортивную игру по выбору. Впоследствии сдача норм БГТО стала обязательной для школьников страны. А начиная с середины 1930-х гг. органы ВСФК по заданию партийно-советского руководства стали планировать количество физкультурников, обязанных сдавать нормы БГТО, в том числе и в региональном разрезе. Так, в 1935 г. планировалось подготовить в Свердловской области 17 тыс. сдавших нормы БГТО, а в Челябинской – 7,2 тыс. [4].

О том, что эти контрольные цифры были явно завышены, свидетельствует тот факт, что выполнены планы в Свердловской области были на 13,2%, а в Челябинской – на 23,6% [4].

В предвоенные годы свои коррективы в физическое воспитание школьников внесли сложная международная обстановка и реальная угроза войны.

В 1939 г. был утвержден новый комплекс ГТО. В нем значительно усилена военно-физическая, оборонная направленность. Комплекс состоял из двух разделов – раздела общих норм (обязательных для всех сдающих) и раздела норм по выбору.

Были уточнены возрастные группы для норм БГТО – дети 14–17 лет. Для БГТО был учрежден «Значок отличника». Виды испытаний, составляющие содержание БГТО, положены в основу программ физического воспитания школьников и всей внеклассной массовой физкультурной и спортивной работы. Нормативы БГТО легли в основу требований при оценке успеваемости школьников по физической культуре. Ставилась задача, чтобы каждый школьник, оканчивающий 8 класс, имел значок БГТО.

Таким образом, к концу 1930-х гг. советская общеобразовательная школа стала безусловным проводником инициатив советского руководства в области массового физкультурно-патриотического движения. Его идея преследовала благие цели – приобщать молодежь к здоровому образу жизни, физическому совершенствованию, помогать юношам хорошо физически подготовиться к службе в армии. Немаловажными были массовость занятий физкультурой и спортом. Материальные трудности в осуществлении этой программы компенсировались энтузиазмом школьников и молодежи. Стойкий интерес к БГТО и ГТО в 1930-х гг. объясняется прежде всего возможностью массово подготовить население к предстоящей войне. В то же время очень часто чиновники предпринимали попытки административными мерами привлечь молодежь к фальсификации, завышению показателей охвата участников движения, а впоследствии и к отказу от них.

История ГТО и БГТО – это история движения, которое, зародившись в 1920–1930-х гг. прошлого века, «прошагало» до 1991 г.

Возрождение норм ГТО вызвало широкий резонанс в средствах массовой информации и Интернете. Идет серьезное и правдивое обсуждение «нововведения» на форумах. Общество с интересом и осторожностью оглядывается в прошлое. И авторы данной статьи вполне согласны с одним из участников обсуждения, который пишет в статье «Комплекс ГТО. Как это было»: «Массовое вовлечение школьников в физкультуру и спорт действительно необходимо, но поможет ли старый-новый ГТО сделать нацию здоровее, будет зависеть от гибкости инструментария и умов тех, кто его будет внедрять. Главное, чтобы индивидуальный подход не сменился очередными стройными шеренгами отчетностей» [14].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайл В. В. Развитие «физической культуры» как учебного предмета в школах Урала : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004.
2. Гайл В. В. Развитие «физической культуры» как учебного предмета в школах Урала : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-04/dissertaciya-razvitie-fizicheskoy-kultury-kak-uchebnogo-predmeta-v-shkolah-urala>.
3. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 1575. Оп. 1. Д. 605. Л. 63, 72, 100.
4. ГАРФ. Ф. 7576. Оп. 1. Д. 220. Л. 18.
5. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. 233. Оп. 1. Д. 22. Л. 77.
6. ГАСО. Ф. 233. Оп. 1. Д. 96. Л. 13.
7. ГАСО. Ф. 233. Оп. 1. Д. 96. Л. 45.
8. ГАСО. Ф. 233. Оп. 1. Д. 108. Л. 34.
9. ГАСО. Ф. 233. Оп. 1. Д. 270. Л. 48а.
10. ГАСО. Ф. 233. Оп. 3. Д. 596. Л. 13.
11. ГАСО. Ф. 557. Оп. 1. Д. 86. Л. 89.
12. ГАСО. Ф. 1813. Оп. 1. Д. 166.
13. Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 986. Оп.1. Д. 689. Л. 6.
14. Знак ГТО на груди у кого? URL: <http://www.yaplakal.com/forum3/topic756769.html>.
15. Кимовец. Создали и... забыли: техникум физкультуры нуждается в помощи // Уральский физкультурник. 1929. № 6.
16. Культфронт Урала. 1933. № 2.
17. Новоселов В. Н. Легкая атлетика // Челябинск : энцикл. // сост. С. В. Боже, В. А. Черноземцев. Изд. испр. и доп. Челябинск : Каменный пояс, 2001.
18. Попов М. В., Раппопорт Л. А., Харитоновна Е. В. Комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) и развитие физкультурно-массовой работы на Урале в 1931–1941 годах // Педагогическое образование в России. 2014 № 9. С. 73–80.
19. Резолюции и постановления III Уральской областной конференции РКСМ. 20–25 июня 1924 г. Екатеринбург, 1924.
20. Справочник партийного работника. М. ; Л., 1926. Вып. 5. С. 253.
21. ЦАОПИМ (Центральный архив общественно-политической истории Москвы). Ф. 3612. Оп.1. Д. 1. Л. 45.
22. ЦАОПИМ. Ф. 4355. Оп. 1. Д. 1. Л. 33.
23. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 47. Оп. 1. Д. 1. Л. 37
24. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 15. Д. 485. Л. 123.
25. ЦДООСО. Ф. 47. Оп. 1. Д. 1. Л. 37.
26. ЦДООСО. Ф. 1494. Оп. 1. Д. 239. Л. 36.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. В. Гришин.

УДК 376.1:796.015.865
ББК 4511.64+4511.3

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

Брызгалова Светлана Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sv-bryzga@mail.ru.

Тенкачева Татьяна Рашитовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tenkacheva@mail.ru.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ ВФСК ГТО В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ВФСК ГТО; федеральный государственный образовательный стандарт; дети с ограниченными возможностями здоровья; задержка психического развития; тяжелые нарушения речи.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в систему специального и инклюзивного образования. Поднимается вопрос о необходимости внесения изменений в федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней образования в рамках организации подготовки к сдаче нормативов ВФСК ГТО в контексте учета особенностей психофизического и речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Bryzgalova Svetlana Olegovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Tenkacheva Tatiana Rashitovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics and Clinics of Disontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CREATION OF CONDITIONS FOR PREPARATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH DIFFERENT FORMS OF DISONTOGENESIS TO PASSING THE QUALIFICATIONS FOR THE ARSC "GTO" IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: ARSC "GTO"; Federal State Education Standard; children with limited health abilities; mental retardation; serious speech impediments.

ABSTRACT. The article explores the problem of introduction of the All-Russian Sports Complex "Ready to Work and Defense" (GTO) into the system of special and inclusive education. The authors raise the question of urgency of making changes in the Federal State Education Standards of all levels of education in terms of preparation for passing the qualifications for the ARSC "GTO" in the context of taking into account the peculiarities of psychophysical and speech development of children with limited health abilities.

Принятие закона «Об образовании в РФ», разработка и внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) всех уровней образования четко обозначили инклюзивные тенденции развития современной образовательной системы России. При этом под инклюзией понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Закон об образовании в РФ, 2012), т. е. дети и подростки, имеющие те или иные особенности развития (физические, психологические, сенсорные психологические, интеллектуальные и речевые) получили право на создание дополнительных, специальных условий и оказание дополнительной помощи в усвоении основных образовательных программ.

Важнейшим следствием этих образовательных инноваций явилось увеличение

числа детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) различного генеза в образовательных организациях. Дети данной категории испытывают значительные трудности в достижении результатов, предъявляемых ФГОС. В данную группу в том числе входят дети и подростки с задержкой психофизического развития, а также дети с нарушениями речи различного генеза с первично сохранными анализаторами и интеллектуальным развитием. Степень нарушения языковых средств у детей и подростков с нарушением речи варьируется от полного отсутствия голосовых реакций до достаточно развернутой речи с незначительными нарушениями фонетической и лексико-грамматической структур [4]. В рамках критериев оценки состояния уровня физического, нервно-психического развития ребенка, выделенных Институтом возрастной физиологии РАО, детей и подростков с задержкой психофизического развития отно-

сят к третьей группе здоровья (третья группа здоровья – дети с хроническими заболеваниями и врожденными пороками развития разной степени активности и компенсации), детей и подростков с задержкой речевого развития относят ко второй группе здоровья (вторая группа здоровья – дети с фактором риска по возникновению функциональных отклонений, хронических заболеваний в стадии стойкой клинико-лабораторной ремиссии) [3].

Исследовательский и социальный опыт говорит о том, что дети и подростки с физическими недостатками, с нарушенным зрением, слухом, речью и нормальным интеллектом, с временным характером задержки психического развития обладают большими потенциальными возможностями в плане освоения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) по сравнению с детьми и подростками, у которых отмечаются отклонения интеллектуального развития, тяжелые нарушения речи и сложные психофизические дефекты.

В исследованиях О. Л. Бадаляна, Р. А. Беловой-Давид, Е. Н. Винарской, Г. В. Гуровец, Е. Н. Инарской, М. М. Кольцовой, Л. В. Лопатиной, С. И. Маевской, Р. И. Мартыновой, Е. М. Мастоковой, О. В. Правдиной, В. И. Сизовой, Э. Я. Сизовой, Е. Ф. Собонович, В. И. Селиверстова указывается, что у детей и подростков с речевыми нарушениями и отставанием в психофизическом развитии отмечаются нарушения внимания, памяти и эмоционально-волевой сферы. Для психического статуса характерны быстрая истощаемость нервных процессов, тяжелые нарушения внимания, повышенная возбудимость, расстройств произвольной деятельности, снижение познавательной активности, что затрудняет подготовку данной категории детей и подростков к сдаче нормативов ВФСК ГТО. В частности, среди основных принципов ВФСК ГТО позиционируется принцип добровольности, реализация которого требует достаточно высокого уровня сформированности мотивации, в силу специфики дефекта достаточно тяжело формирующейся у детей и подростков с нарушениями речи. Эмоционально-волевая сфера данной категории детей и подростков характеризуется общей незрелостью и слабым уровнем регуляции произвольной деятельности и требует более тщательной организации коррекционно-воспитательной работы по ее формированию [2].

Кроме собственно речевых и психоэмоциональных трудностей, для всех детей и подростков с нарушениями речи и психофизическими недостатками характерны специфические нарушения развития моторной сферы: нарушения координации,

ритмической организации движений, нарушения регуляции мышечного тонуса в различных органах, трудности удержания моторных поз и переключения с одной позы на другую и др. Дети и подростки отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекачивание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с повременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмичные движения под музыку. Все вышеперечисленные трудности у данной категории детей говорят о том, что необходимо создавать специальные условия для физического развития, которые будут способствовать в дальнейшем освоению нормативов ВФСК ГТО.

На сегодняшний момент в России под индивидуальные возможности детей и подростков с ОВЗ не адаптированы не только нормативы Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО, но и требования к результатам освоения основных образовательных программ в границах предметной области «Физическая культура». Например, в качестве одного из результатов заявлено «формирование первоначальных умений саморегуляции средствами физической культуры», при том что у детей и подростков с различными формами дизонтогенеза в первую очередь страдает именно регулирующая функция речи и, как следствие, нарушается весь механизм саморегуляции. Выполнение нормативов ГТО требует не только высокого уровня развития физической, но и психической выносливости, в то время как дети и подростки с речевыми нарушениями характеризуются высоким уровнем утомляемости, низкой работоспособностью.

Все перечисленные трудности формирования моторной, психической и речевой сфер детей и подростков с нарушениями речи и нарушениями психофизического развития определяют необходимость адаптации требований в рамках ФГОС, в том числе в аспекте подготовки упомянутых детей и подростков к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО.

В современной педагогической и психологической науках все больше специалистов признают, что наличие психофизических дефектов у ребенка не катастрофа и при определенных условиях его развитие может выравниваться или приближаться к уровню развития сверстников и что можно управлять этим процессом в рамках существующих образовательных систем. Таким

образом, создание условий, способствующих преодолению недостатков физического развития ребенка, должно стать одной из задач современного образования России.

В настоящее время в нашей стране идет апробация «Концепции ФГОС обучающихся с ОВЗ общего образования» (в том числе и для детей с нарушениями речи) и «Проекта специальных требований в федеральные государственные стандарты основного и среднего общего образования для детей с различными формами дизонтогенеза и тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования», но все они касаются только начального общего образования, стандарты этапа основного общего образования для детей с различными формами дизонтогенеза не разработаны даже на уровне проекта. При этом если в проекте ФГОС начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи и для детей с задержкой психического развития предпринята попытка изменений требований к результатам освоения основных образовательных программ детьми данных категорий с учетом их индивидуальных возможностей, то в «Проекте специальных требований в федеральные государственные стандарты основного и среднего общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования» изменения коснулись только образовательной области «Филология», в «Проекте специальных требований в федеральные государственные стандарты основного и среднего общего образования для детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования» внесенные изменения также не носят принципиальный характер, что не является, на наш взгляд, достаточным для адекватной организации образовательного процесса с данной категории детей. Такие образовательные области, как «Физическая культура», требуют внесения изменений как в содержательную часть, так и в части оценки результатов освоения.

Одним из условий достижения результатов в освоении нормативов ВФСК ГТО в условиях инклюзивного образования является соблюдение здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве всех ступеней. На современном этапе здоровьесберегающие технологии – это не просто совокупность лечебных и профилактических мер, а форма развития психофизиологических и социально-психологических возможностей детей. Идея здорового образа жизни должна охватывать всю систему непрерывного образования, включаться в ра-

боту каждого образовательного учреждения. В настоящее время уже существуют эффективные модели инклюзивного образования, позволяющие создать условия для обеспечения потребностей здорового развития детей и подростков с отклонениями в развитии. На наш взгляд, необходимо на всех ступенях образования проводить работу по физическому развитию детей с различными формами дизонтогенеза. Основными задачами такой работы будет являться обеспечение и поддержка достаточной физической активности, профилактика различных вторичных нарушений, формирование у детей общих движений (бег, ходьба, прыжки, ползание, лазание, метание), а также коррекция моторных навыков. У детей, которые не имеют ярко выраженных двигательных проблем, например детей с речевыми нарушениями и детей с недостаточностью психомоторного развития, в рамках данного направления внимание будет уделяться повышению ловкости, выносливости, формированию различных физических умений, которые можно будет в дальнейшем использовать для повышения самостоятельности.

Особенно актуальной данная работа становится в связи с принятием «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года», указа президента Российской Федерации о возрождении Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) и «Государственных требований к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)», так как данные документы обозначили особую заинтересованность государства в привлечении к занятиям физкультурой и спортом максимально широких слоев населения, в том числе лиц с ОВЗ, что обуславливает необходимость внесения корректирующих изменений во всю систему образования детей и подростков с ОВЗ.

Создание условий подготовки детей и подростков с различными формами дизонтогенеза к освоению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО потребует дополнительных значительных материальных вложений, но то состояние здоровья подрастающего поколения, которое сегодня фиксируется медиками, психологами, педагогами, требует незамедлительных мер по совершенствованию образовательной среды, приведения ее в максимальное соответствие с ресурсами и возможностями каждого ребенка.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Брызгалова С. В., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. М. : Эксмо, 2011.
3. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения : метод. рекомендации / под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. М., 2002.
4. Зернова Л. П., Зимина И. А., Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003.
5. Интегрированное обучение и сопровождение детей с особыми нуждами в общеобразовательной школе / под науч. ред. Л. М. Шипициной. СПб. : ИСПиП, 2004.
6. Коркунов В. В., Брызгалова С. О. Современная модель специального образования в контексте интеграции ребенка со специальными образовательными потребностями с общеобразовательной средой // Специальное образование. 2006. № 9.
7. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. СПб. : Союз, 2001.
8. Малофеев Н. Н. Инновационные тенденции развития специального образования в Российской Федерации // Специальное образование: традиции и инновации : материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 8–9 апр. 2010). / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Минск, 2010.
9. Тенкачева Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 205–209.
10. ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (дата обращения: 12.11.2014).

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

УДК 372.854
ББК 4426.24-254

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Быкова Лариса Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Институт педагогики и психологии детства; Уральский государственный педагогический университет, 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 403; e-mail: bykova1v26@mail.ru.

Медведева Марина Владимировна,

директор МБОУ СОШ № 9; 623780, г. Артёмовский, Свердловская обл., ул. Свободы, 34б, к. 19; e-mail: medvedeva64@rambler.ru.

**АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ПОГРУЖЕНИЯ
В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технология модульного погружения; модуль; учебный день; познавательный интерес; навыки взаимопомощи; диагностика.

АННОТАЦИЯ. Описываются диагностические методики, позволяющие оценить эффективность применения инновационной образовательной технологии модульного погружения в обучении химии.

Bykova Larisa Valentinovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Medvedeva Marina Vladimirovna,

Headmistress of Secondary School #9, Artemovsky, Sverdlovsk Region, Russia.

**ANALYSIS OF EFFECTIVENESS OF THE MODULAR IMMERSION TECHNOLOGY
IN TEACHING CHEMISTRY**

KEYWORDS: modular immersion technology; module; school day; cognitive interest; habits of mutual help; diagnostics.

ABSTRACT. The article describes the methods of diagnostics, which allow evaluating effectiveness of the innovative educational modular immersion technology in teaching chemistry.

В условиях введения нового федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования выделяется три основных типа результатов образования – личностные, метапредметные и предметные [1]. Каждый из этих типов предполагает наличие определенной направленности образования в целом и предметного обучения в частности, а также наличие определенного множества требований к подготовке обучающихся.

Химия – один из самых сложных учебных предметов. Учебная программа рассчитана на четыре года. На ее изучение, согласно Федеральному базисному учебному плану в основной школе, в восьмом классе предусмотрена организация процесса обучения в объеме 70 часов (2 часа в неделю), а в девятом – 68 часов (2 часа в неделю) [2].

Наши наблюдения и опросы обучающихся показывают, что ученики относят химию к числу самых нелюбимых и самых неинтересных учебных предметов. По результатам опроса среди учащихся НОУ «Школа-интернат № 11 среднего полного образования ОАО «РЖД» г. Артёмовский Свердловской области (2007) выяснилось, что из трех предметов естественно-научного цикла (химия, физика и биология) химия вызывает наименьший интерес и наибольшие трудности в понимании.

Если говорить о качестве знаний и умений по химии, то многие учащиеся не имеют четких представлений об основных понятиях и законах, плохо оперируют химической символикой, не умеют решать стандартные задачи. Учитель тратит больше времени на устное объяснение материала в ущерб времени, отводимого на проведение химического эксперимента и решения задач. Сокращается время на самостоятельную работу учащихся, следовательно, меньше внимания уделяется осмыслению и закреплению ими учебного материала, трансформации знаний в умения и навыки.

Еще одним обстоятельством, которое, наряду с уменьшением познавательного интереса к химии, снижает качество образования по предмету, является формирование клипового мышления у детей. Это мышление отличается высокой скоростью восприятия образов, лишено акцентуации на деталях; для него характерны визуальность, имманентность, эмоциональность, ассоциативность [4].

Условия рыночной экономики делают востребованными такие качества личности, как конкурентоспособность, эгоцентризм, умение выстраивать отношения соперничества и противостояния в свою пользу. Признавая важность наличия у детей способности к отстаиванию своих интересов, к уча-

стию в соревновании, считаем, что не менее значимо в современных условиях формировать у них традиционные для нашего общества альтруизм, навыки сотрудничества и взаимопомощи.

Таким образом, к числу актуальных проблем обучения химии в основной школе относятся развитие познавательного интереса школьников, предупреждение негативных последствий клипового мышления обучающихся и формирование навыков взаимопомощи у подростков.

Считаем целесообразным в современных условиях использовать технологию модульного погружения в обучении химии. Основная идея этой технологии заключается в укрупнении единицы образовательного процесса – вместо урока такой единицей становится весь учебный день, состоящий из 4–5 академических часов одного учебного предмета «Химия». Под термином «*учебный день*» мы будем понимать специально организованный отрезок учебного времени, в течение которого изучается полностью вся тема учебной программы, что обеспечивает целостность восприятия материала. Содержанием учебного процесса будет являться модуль. Под *модулем* мы понимаем автономную и логически завершённую часть образовательного процесса, состоящую из следующих компонентов: теоретический, экспериментальный, закрепления и контроля.

Среди преимуществ использования данной технологии – сокращение учебного времени, отводимого на усвоение теоретического материала, за счет того, что не приходится его тратьте на повторение того, что было изучено неделю назад, как при традиционной технологии обучения (2 урока в неделю), когда материал темы дается дискретно и разорван во времени. Сэкономленное время можно направить на отработку практических (экспериментальных) навыков в области химии, что отвечает насущным требованиям сегодняшнего дня, которые заключаются в необходимости сделать образовательный процесс более практико-ориентированным. Предполагается, что при использовании этой технологии число экспериментальных работ можно увеличить более чем в два раза (с 6–7 в учебном году до 14–15).

Под *технологией модульного погружения в обучение химии* мы будем понимать вид концентрированного обучения, при котором логически завершённый раздел учебной программы изучается (включая

все виды учебной деятельности обучающихся) в течение одного учебного дня, что обеспечивает практико-ориентированность образовательного процесса, развитие познавательного интереса школьников, предупреждение негативных последствий клипового мышления и формирование навыков взаимопомощи у подростков.

Эта технология характеризуется как частнометодическая на ступени основного общего образования и включает совокупность целей, содержания, средств и методов обучения для осуществления образовательного процесса в рамках учебных предметов естественно-научного цикла.

С 2015 г. вступает в силу Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [3], в котором сделан акцент на формирование первоначальных систематизированных представлений о веществах и овладение понятийным аппаратом; осознание значимости основ химической науки в области современного естествознания; овладение основами химической грамотности; формирование умений устанавливать связи между реально наблюдаемыми явлениями, а также уделяется большое внимание формированию у обучающихся целостного представления о мире.

Для объективной оценки эффективности применения технологии модульного погружения в обучении химии считаем необходимым использовать методики определения уровня сформированности общеучебных умений и навыков обучающихся, уровня развития познавательного интереса и формирования навыков взаимопомощи у подростков.

Одним из критериев оценки качества образования является уровень сформированности у обучающихся общеучебных умений и навыков. Они являются универсальными и метапредметными. Диагностику уровня сформированности общеучебных умений и навыков обучающихся считаем возможным провести по методике М. Ступницкой [4].

Для определения уровня развития познавательного интереса нами интегрированы два подхода в диагностике познавательного интереса школьников (Г. И. Щукиной и Н. Г. Морозовой). Разработаны показатели и критерии анализа уровня развития познавательного интереса обучающихся с учетом специфики учебного предмета «Химия».

Таблица 1

Показатели уровня развития познавательного интереса обучающихся на занятии по химии

Показатели	Критерии				
	Интеллектуальная активность	Эмоциональные проявления	Волевые проявления	Выбор деятельности	Предметная составляющая
низкий	<ul style="list-style-type: none"> – не задает вопросы во время занятия; – не всегда использует полученные знания, умения и навыки; – работа с учебником вызывает затруднения, плохо ориентируется в тексте; – не стремится получить информацию из дополнительных источников; – не умеет ставить перед собой цель; – действует по алгоритму; – не умеет сравнивать варианты решения и выбирать оптимальный; – не сформированы умения в процессе проведения химического эксперимента 	<ul style="list-style-type: none"> – нет эмоционального настроения на учебное занятие; – реплики, мимика и жесты не соответствуют содержанию приобретаемых знаний; – эмоциональные проявления связаны с получением удовлетворительной оценки за работу; – темп, скорость и продуктивность мыслительных процессов низки; – мыслит конкретно; – преобладающий эмоциональный настрой – настороженность; – эмоциональное состояние по окончании учебного занятия – радость; – не соблюдает нормы и правила поведения в химических лабораториях 	<ul style="list-style-type: none"> – на занятии не сосредоточен; – невнимателен; – отвлекается на посторонние дела; – при затруднениях прекращает работу; – волевые усилия не проявляются; – нет самостоятельности действий; – при наступлении утомления – отключается от содержания учебного материала 	<ul style="list-style-type: none"> – отдает предпочтение занимательной и развлекательной деятельности; – в свободное время дополнительно не занимается; – не берется приготовить сообщение или реферат; – направления деятельности подраста – «хочу»; – не проявляет интереса к творческой деятельности; – безразлично относится к нетрадиционно организованным учебным занятиям; – отношение к химии как к компоненту естествознания и элементу общечеловеческой культуры не сформировано 	<ul style="list-style-type: none"> – знания о понятиях и законах химии, химической символике отсутствуют; – успеваемость по предмету 60–69% (критический уровень); – овладение умениями наблюдать химические явления, проводить эксперимент, производить расчеты на основе формул веществ и уравнений реакций не сформировано; – интерес к предмету практически не выражен; – не принимает участие во внеклассных мероприятиях по предмету; – способностей к предмету не проявляет; – недостаточно развита информационно-коммуникативная культура ученика; – не умеет использовать для решения задач дополнительную информацию; – не умеет самостоятельно проводить практические и лабораторные работы, эксперименты и описывать их результаты; – не умеет использовать для познания окружающего мира методы наблюдения, измерения, опыты, эксперимент; – не умеет объяснять, характеризовать, определять, составлять, распознавать опытным путем, вычислять.

Показатели	Критерии				
	Интеллектуальная активность	Эмоциональные проявления	Волевые проявления	Выбор деятельности	Предметная составляющая
средний	<ul style="list-style-type: none"> – не всегда задает вопросы во время занятия; – не может быстро оперировать приобретенными знаниями, умениями и навыками; – работа с учебником иногда вызывает затруднения, не всегда ориентируется в тексте; – не стремится поделиться с учащимися информацией, полученной за пределами учебника; – цель определяется при помощи учителя; – придерживается заданного алгоритма; – делает попытки искать разные варианты решения; – недостаточно сформированы умения в процессе проведения химического эксперимента 	<ul style="list-style-type: none"> – не всегда имеет положительный эмоциональный настрой на учебное занятие; – эмоции (удивление, гнев, сопереживание), реплики, мимика, жесты не всегда соответствуют содержанию приобретаемых знаний; – эмоциональные проявления связаны с общением со сверстниками; – темп, скорость и продуктивность мыслительных процессов средняя; – развивается абстрактное мышление; – преобладающий эмоциональный настрой – ожидание; – эмоциональное состояние по окончании учебного занятия – удивление; – не всегда соблюдает нормы и правила поведения в химических лабораториях 	<ul style="list-style-type: none"> – на занятии недостаточно сосредоточен; – не всегда внимателен; – иногда отвлекается на посторонние дела; – при затруднениях находит причины для прекращения работы; – волевые усилия проявляются в недостаточной степени; – самостоятельность действий невысокая; – при смене видов деятельности включается в работу на учебном занятии 	<ul style="list-style-type: none"> – отдает предпочтение занимательной деятельности; – в часы досуга не всегда раскрывает свои интересы и свои возможности; – в свободное время может пополнять свои знания только по заданию учителя; – за дополнительную оценку по заданию учителя может сообщить или реферат; – направления деятельности подростка – «хочу и могу»; – интерес к творческой деятельности не выражен, пугает рутинная; – занимает форма организации учебного занятия; – отношение к химии как к фундаментальному компоненту естествознания и элементу общечеловеческой культуры сформировано удовлетворительно 	<ul style="list-style-type: none"> – знания об основных понятиях и законах химии, символике поверхностны; – успеваемость по предмету – 70–84% (допустимый уровень); – овладение умениями наблюдать химические явления, проводить эксперимент, производить расчеты на основе формул веществ и уравнений реакций сформированы удовлетворительно; – интерес к предмету выражен слабо, часто из-за получения удовлетворительных оценок; – принимает участие в олимпиадах, конкурсах, но призовых мест не занимает; – способности к предмету развиты слабо; – информационно-коммуникативная культура ученика развита не в полной мере; – не всегда использует для решения познавательных задач дополнительную информацию; – под контролем учителя проводит практические и лабораторные работы, несложные эксперименты и описывает их результаты; – не всегда верно использует для познания окружающего мира методы наблюдения, измерения, опыты, эксперимент; – не всегда может объяснить, характеризовать, определять, составлять, распознавать опытным путем, вычислять

Окончание таблицы 1

<p>высокий</p>	<p>– вопросы ученика выражают стремление постичь неясное, проникнуть в предмет интереса;</p>	<p>– положительный эмоциональный настрой на деятельность во время учебного занятия;</p>	<p>– на занятии – полная сосредоточенность; – всегда внимателен;</p>	<p>– оказывает предпочтение определенной области знаний;</p>	<p>– знания об основных понятиях и законах химии, химической символике хорошие (прочные);</p>
	<p>– активное оперирование приобретенными знаниями, умениями и навыками; – работа с учебником не вызывает затруднения, хорошо ориентируется в тексте; – стремится поделиться с учащимися информацией, почерпнутой из различных источников за пределами обучения; – может самостоятельно поставить цель; – пытается найти рациональные способы выполнения работы; – ищет различные варианты решения и выбирает оптимальный; – хорошо сформированы умения проведения химического эксперимента</p>	<p>– эмоциональные проявления адекватны содержанию приобретаемых знаний; – эмоциональные проявления связаны с процессом озарения, внезапно возникшей радостью найденного решения; – темп, скорость и продуктивность мыслительных процессов высокие; – продолжается познавательное развитие, появляется абстрактное мышление; – преобладающий эмоциональный настрой – интерес; – эмоциональное состояние по окончании учебного занятия – возбуждение; – соблюдает нормы и правила поведения в химических лабораториях</p>	<p>– не отвлекается на посторонние дела; – при затруднениях не прекращает работу; – проявляются волевые усилия; – высокая самостоятельность действий; – активное состояние поддерживается различными видами работ на учебном занятии</p>	<p>– в часы досуга раскрывает свои интересы и потенциальные возможности, накопленные в процессе учения и практической деятельности; – в свободное время пополняет свои знания из различных источников; – направления деятельности подростка – «хочу, могу, надо»; – привлекает творческая деятельность; – занимает не только форма организации учебного занятия, но и его содержание; – отношение к химии как к одному из фундаментальных компонентов естествознания и элементу общечеловеческой культуры сформировано</p>	<p>– успеваемость по предмету – 85–100% (оптимальный уровень); – овладение умениями наблюдать химические явления, проводить химический эксперимент, производить расчеты на основе химических формул веществ и уравнений химических реакций сформированы отлично; – знание предмета на уровне «5»; – интерес к предмету ярко выражен; – принимает участие в олимпиадах, конкурсах, занимает призовые места; – способности к предмету хорошие или отличные; – информационно-коммуникативная культура ученика развита; – умеет использовать для решения познавательных задач различные источники информации; – самостоятельно проводит практические и лабораторные работы, несложные эксперименты и описывает их результаты; – использует для познания окружающего мира методы наблюдения, измерения, опыты, эксперимент; – умеет объяснять, характеризовать, определять, составлять, распознавать опытным путем, вычислять</p>

Таблица 2

Диапазон квалиметрической шкалы критериев уровня развития познавательного интереса

Уровни	Критерии				
	Интеллектуальная активность	Волевые проявления	Выбор деятельности	Эмоциональные проявления	Предметная составляющая
Низкий	0–1	0–1	0–1	0–1	0–1
Средний	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3
Высокий	4–5	4–5	4–5	4–5	4–5

Эксперт (в качестве которого выступает педагог с высшей квалификационной категорией и стажем работы более 10 лет) оценивает выраженность критериев познавательного интереса у обучающихся по предлагаемой шкале. Затем баллы суммируются и определяется уровень развития познавательного интереса: 0–5 – низкий уровень; 6–9 – ниже среднего уровня; 10–15 – средний уровень; 16–19 – выше среднего уровня; 20–25 – высокий уровень.

Для определения эффективности формирования навыков взаимопомощи у подростков разработан инструментарий. Предлагаемая нами методика диагностики позволит фиксировать проявления взаимопомощи у обучающихся в процесс групповой работы на учебном занятии.

Под *навыками взаимопомощи* мы будем понимать отношения между обучающимися, возникающие в процессе организации педагогом групповой работы на занятии, когда объединение усилий и разделение обязанностей предполагают взаимную поддержку индивидуальных усилий каждого.

Тест содержит 14 утверждений, которые оцениваются по 6-балльной шкале экспертами в процессе групповой работы. В качестве экспертов выступают высококвалифицированные педагоги (имеющие высшую квалификационную категорию) со стажем работы более 10 лет. Предлагаются следующие варианты оценки:

- 0 – качество не проявлено, или наблюдается крайне слабая выраженность навыка;
- 1 – недостаточная для успешной деятельности выраженность навыка;
- 2 – удовлетворительный для успешной деятельности уровень развития навыка;
- 3 – навык проявляется в достаточной степени, но не всегда;
- 4 – навык проявляется постоянно;
- 5 – высокий уровень выраженности навыка.

Эксперт заполняет бланк, после этого баллы суммируются и сравниваются со шкалой оценки, что позволяет определить степень сформированности навыков взаимопомощи у подростков в процессе групповой работы на учебном занятии.

Таблица 3

Бланк эксперта

Дата _____		Взаимопомощь					
№п/п		0	1	2	3	4	5
1	2	3					
1	Участники группы стремятся оказать друг другу информационную помощь при достижении заданной цели						
2	Участники группы поддерживают друг друга в процессе работы						
3	Участники группы ценят индивидуальные усилия каждого члена группы в работе						
4	Участники группы обращаются за помощью к друг другу						
5	Участники группы умеют слушать друг друга						
6	Участники группы внимательно относятся к проблемам друг друга						
7	Участники группы оказывают содействие друг другу при возникновении проблем						
8	Участники группы позитивно относятся к процессу общения						
9	Сформировано умение школьников договариваться друг с другом						
10	Сформировано умение интеграции усилий при решении учебной задачи						
11	Участники группы договариваются в ситуации столкновения интересов						
12	Участники группы оказывают помощь друг другу в освоении теоретического материала и практических навыков						
13	Участники группы умеют аргументировать необходимость выполнения заданий сообща						
14	Участники группы проявляют просоциальное поведение						
Сумма баллов							

Значения суммы баллов: 0–14 – навыки взаимопомощи не сформированы; 15–27 – навыки взаимопомощи проявляются редко; 28–42 – проявляется незаинтересованность и противоречия; 43–55 – проявляются навыки взаимопомощи в достаточной степени; 56–70 – навыки взаимопомощи сформированы.

Таким образом, разработанный нами диагностический инструментарий позволяет определить эффективность использования технологии модульного погружения в обучении химии и сделать вывод о целесообразности ее применения в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ.
2. Об утверждении Федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы основного общего образования : приказ МО РФ от 9 марта 2004 г. N 1312 // Вестник образования. 2004. № 8.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ МО и науки РФ от 17.12.2010 № 1897.
4. Ступницкая М. Диагностика сформированности общеучебных умений и навыков у школьников // Школьный психолог. 2006. № 7, апр. Режим доступа: <http://psy.iseptember.ru/article.php?ID=200600712> (дата обращения: 09.01.2015).
5. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Ineternum. 2010. № 1. Режим доступа: http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm (дата обращения: 05.10.2014).

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. Е. Терентьев.

Ваганова Ирина Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 259; e-mail: vaganova@uspu.ru.

Терентьев Алексей Евгеньевич,

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: terentev@uspu.ru.

**ВНЕДРЕНИЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА
«ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» (ГТО) В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ:
К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ВФСК ГТО; федеральный государственный образовательный стандарт; дошкольное образование; основное общее образование; среднее профессиональное образование; высшее профессиональное образование.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в систему образования. Авторами поднимается вопрос о необходимости внесения изменений в федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней образования в рамках организации подготовки к сдаче нормативов ВФСК ГТО через духовно-нравственное, патриотическое воспитание и туристско-краеведческую деятельность в контексте почетного гражданского достижения.

Vaganova Irina Yurievna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Physical Education; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Terentiev Aleksey Yevgenievich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**INTRODUCTION OF THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX
“READY TO WORK AND DEFENSE” (GTO) INTO THE SYSTEM OF EDUCATION:
THE PROBLEM OF CHANGES IN THE STATE EDUCATION STANDARDS**

KEYWORDS: ARSC “GTO”; Federal State Education Standard; preschool education; basic general education; secondary vocational education; higher vocational education.

ABSTRACT. The article deals with the problem of introduction of the All-Russian Sports Complex “Ready to Work and Defense” (GTO) into the system of education. The authors raise the question of urgency of making changes in the Federal State Education Standards of all levels of education in terms of preparation for passing the qualifications for the ARSC “GTO” through spiritual, moral and patriotic education and tourism and country study in the context of honorary civil achievement.

Выбор вектора развития физической культуры и спорта в Российской Федерации определяется во многом необходимостью сохранения и укрепления здоровья населения. Неутешительные статистические данные о состоянии здоровья детей и подростков, выпускников школ и призывников, получаемые в результате регулярно приводимых врачами и педагогами осмотров [1; 2], подтверждают необходимость поиска стратегии и механизмов развития физической культуры и спорта, в частности массового, привлечения населения к ведению здорового образа жизни, формирования физической культуры личности и, как следствие, повышения уровня здоровья нации. Документом, определившим направление развития физической культуры в стране на ближайшие годы, стал Указ Президента № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе “Готов к труду

и обороне” (ГТО)», подписанный 24 марта 2014 г. Важное место в плане внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (далее ВФСК ГТО) отводится процессу интеграции комплекса в систему образования: в соответствии с Положением ВФСК ГТО включает в себя 11 возрастных ступеней, 6 из которых рассчитаны на обучающихся образовательных учреждений разного уровня образования [4].

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» федеральные государственные образовательные стандарты (далее ФГОС) обеспечивают «государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения» [6]. Именно ФГОС являются основой при раз-

работке образовательных программ, определяющих содержание образования, образовательными учреждениями. В связи с этим необходимым условием интеграции ВФСК ГТО в систему образования является внесение изменений в ФГОС дошкольного, начального, основного общего, среднего (полного) общего, среднего и высшего профессионального образования, а также соответствующие образовательные программы для учета государственных требований к уровню физической подготовленности, уровню знаний и умений в области физической культуры и спорта в соответствии с «Положением о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» – программной и нормативной основой системы физического воспитания различных групп населения Российской Федерации. Значимость данного вопроса подтверждается, в частности, и тем, что в ходе Международного спортивного форума «Россия – спортивная держава», прошедшего 9–11 октября 2014 года в г. Чебоксары, участниками был актуализирован вопрос изменения государственных образовательных стандартов всех уровней образования в связи с внедрением ВФСК ГТО. Характер рекомендуемых изменений зависит от возраста обучающихся, подхода к образовательной деятельности, реализуемого на данном уровне образования. На наш взгляд, в центре внимания при внедрении ВФСК ГТО в систему образования должна находиться не только собственно подготовка к выполнению нормативов, но и формирование физической культуры личности, осуществлять которое целесообразно через духовно-нравственное, патриотическое воспитание и туристско-краеведческую деятельность. При этом выполнение требований ВФСК ГТО должно позиционироваться как почетное гражданское достижение.

Интеграция ВФСК ГТО в систему **дошкольного образования** связана с выделением в комплексе 1 ступени (от 6 до 8 лет): обучающиеся подготовительных групп (дети 6 лет) уже могут сдавать нормативы ВФСК ГТО. В ФГОС дошкольного образования, утвержденном приказом Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г., при характеристике структуры образовательной программы дошкольного образования выделяются следующие образовательные области: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие и **физическое развитие**. Последнее «включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением

упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.)» [5]. На наш взгляд, в дошкольных образовательных учреждениях необходимо не только осуществлять физическое развитие в соответствии с приведенными требованиями обучающихся, но и формировать у них представление о ВФСК ГТО. В связи с этим предлагаем дополнить п. 2.6. указанием на то, что физическое развитие *включает приобретение детьми опыта в видах двигательной деятельности, направленных в том числе на подготовку к сдаче нормативов Комплекса ГТО 1 ступени и формирование начальных представлений о ВФСК ГТО в контексте почетного гражданского достижения.*

Обучающиеся школ сдают нормы ВФСК ГТО в соответствии с требованиями 1–5 ступеней (от 6 до 17 лет). На этих уровнях образования (начальное общее, основное общее, среднее общее) физическое воспитание должно быть связано не только с развитием физических качеств обучающихся, но и с формированием ценностного отношения к собственному здоровью, когнитивной базы, достаточной для организации самостоятельных занятий по физической культуре, соблюдения режима двигательной активности, включением физической культуры, в том числе и подготовки к выполнению норм ВФСК ГТО, в контекст духовно-нравственного и патриотического воспитания. В связи с вышесказанным мы предлагаем внести ряд изменений в ФГОС **основного общего образования** и в стандарт основного общего образования по физической культуре.

В п. 11.8 «Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности», в разделе «Физическая культура» ФГОС основного общего образования:

- в п. 2 внести дополнение: *об овладении системой знаний возникновения и развития ГТО, БГТО, ВФСК ГТО, об основах*

подготовки к сдаче нормативов Комплекса ГТО через духовно-нравственное, патриотическое воспитание и туристско-краеведческую деятельность в контексте почетного гражданского достижения;

- в п. 3 «Приобретение опыта организации самостоятельных систематических занятий физической культурой с соблюдением правил техники безопасности и профилактики травматизма» внести дополнение: *в том числе связанных с подготовкой к выполнению норм ВФСК ГТО и организацией недельного двигательного режима;*

- в п. 5 «Формирование умений выполнять комплексы общеразвивающих, оздоровительных и корригирующих упражнений, учитывающих индивидуальные способности и особенности, состояние здоровья и режим учебной деятельности» внести дополнение: *в том числе связанных с подготовкой и сдачей нормативов Комплекса ГТО.*

В стандарте основного общего образования по физической культуре [3] необходимы следующие изменения.

Дополнить цели освоения физической культуры в основной школе: освоение знаний о физической культуре и спорте, их истории и современном развитии, роли в формировании здорового образа жизни, о возникновении и развитии ГТО, БГТО, ВФСК ГТО, об основах подготовки к выполнению нормативов Комплекса ГТО через духовно-нравственное, патриотическое воспитание и туристско-краеведческую деятельность в контексте почетного гражданского достижения.

В раздел «Физкультурно-оздоровительная деятельность» добавить комплексы упражнений, направленные на подготовку к выполнению норм ВФСК ГТО и организацию недельного двигательного режима.

В раздел «Требования к уровню подготовки выпускников» добавить следующий фрагмент: «в результате изучения физической культуры ученик должен: знать/понимать:

- роль физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни, сведения о возникновении и развитии ГТО, БГТО, ВФСК ГТО, об основах подготовки к выполнению нормативов Комплекса ГТО через духовно-нравственное, патриотическое воспитание и туристско-краеведческую деятельность в контексте почетного гражданского достижения, организации активного отдыха и профилактике вредных привычек;

уметь:

- выполнять комплексы общеразвивающих упражнений на развитие основных физических качеств, в том числе связанных с подготовкой к выполнению норм

комплекса ГТО и организацией недельного двигательного режима, адаптивной (лечебной) физической культуры с учетом состояния здоровья и физической подготовленности;

- осуществлять наблюдения за своим физическим развитием и индивидуальной физической подготовленностью, контроль за техникой выполнения двигательных действий и режимом физической нагрузки, соблюдать требования к недельному двигательному режиму;

- соблюдать безопасность при выполнении физических упражнений и проведении туристических походов;

- осуществлять судейство школьных соревнований по одному из базовых видов спорта;

- использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для проведения самостоятельных занятий по формированию телосложения, коррекции осанки, развитию физических качеств, совершенствованию техники движений;

- включать занятия физической культурой и спортом в активный отдых и досуг».

Профессиональное образование осуществляется в рамках компетентностного подхода. В связи с этим предлагаемые изменения направлены на включение в ФГОС дополнительных компетенций.

В ФГОС **среднего профессионального образования** следует включить такие общие компетенции (ОК):

- (должен обладать способностью) использовать средства физической культуры для обеспечения полноценной профессиональной деятельности, для подготовки к выполнению нормативов ВФСК ГТО;

- (должен) осознавать гражданскую ответственность за сохранение и укрепление своего здоровья.

В структуре программы подготовки специалистов среднего звена для реализации модуля «Физическая культура» предусмотрена максимальная учебная нагрузка обучающегося в объеме 336 часов, обязательные учебные занятия в объеме 168 часов. Необходимо изменить требования к знаниям, умениям, практическому опыту. В результате освоения/изучения модуля «Физическая культура» обучающийся должен:

- уметь:

- использовать физкультурно-оздоровительную деятельность для укрепления здоровья, подготовки к выполнению нормативов ВФСК ГТО, достижения жизненных и профессиональных целей;

- знать:

- о роли физической культуры в общекультурном, профессиональном и социальном развитии человека;
- об основах подготовки к выполнению нормативов ВФСК ГТО;
- основы здорового образа жизни, в том числе особенности организации недельного двигательного режима.

Изменения в ФГОС **высшего профессионального образования** целесообразно вносить с учетом сферы профессиональной деятельности.

В ФГОС направлений подготовки, для которых физическая культура не является сферой профессиональной деятельности, необходимо включить общекультурные компетенции (ОК):

- способность использовать средства и методы физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности, для подготовки к выполнению нормативов ВФСК ГТО;
- использовать основы знаний в области физической культуры для формирования гражданской ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья / ценностного отношения к своему здоровью, для ведения здорового образа жизни, в том числе организации недельного двигательного режима.

В ФГОС направлений подготовки/профили, для которых физическая культура является сферой профессиональной деятельности, необходимо включить:

- общекультурные компетенции (ОК):
 - способность использовать средства и методы физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности, для подготовки к выполнению нормативов ВФСК ГТО;
 - использовать основы знаний в области физической культуры для формирования гражданской ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья / ценностного отношения к своему здоровью, для ведения здорового образа жизни, в том числе организации недельного двигательного режима;
- общепрофессиональные компетенции (ОПК):

ЛИТЕРАТУРА

1. Биктуганов Ю. И., Вихрева А. Г. Значение подготовки и сдачи нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) при реализации программы Свердловской области «Подготовка молодежи к военной службе в Свердловской области до 2020 года» // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 10–14.
2. Касаткина Г. М. Социально-педагогические подходы к оценке здорового образа жизни младших школьников (по материалам социологического исследования) // Актуальные проблемы и подходы к внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2014. С. 61–64.
3. Образовательный стандарт основного общего образования по физической культуре. URL: http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp?ob_no=14408 (дата обращения: 01.10.2014).

- способность осуществлять подготовку к выполнению нормативов ВФСК ГТО через духовно-нравственное и патриотическое воспитание, туристско-краеведческую деятельность в контексте почетного гражданского достижения.

В число профессиональных задач при характеристике видов профессиональной деятельности необходимо включить следующие:

- осуществлять духовно-нравственное и патриотическое воспитание в процессе занятий;
- обеспечивать уровень подготовленности обучающихся, соответствующий требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе в части выполнения нормативов ВФСК ГТО, обеспечивать необходимый запас знаний, двигательных умений и навыков, а также достаточный уровень физической подготовленности учащихся для выполнения нормативов ВФСК ГТО, сохранения и укрепления здоровья и трудовой деятельности;
- способствовать формированию гражданской позиции и повышению уровня патриотизма в процессе занятий, приобщению занимающихся к духовно-нравственным ценностям, в том числе посредством знакомства с национально-региональными традициями и туристско-краеведческой деятельности.

Также предлагаем предусмотреть в ФГОС по образовательным программам магистерской подготовки и подготовки кадров высшей квалификации в вариативной части дисциплину «Физическая культура» с общей нагрузкой 180 часов для организации лабораторных (практических) занятий и подготовки к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

Включение указанных изменений и дополнений в ФГОС обеспечит успешную интеграцию ВФСК ГТО в систему образования в качестве не только средства физического воспитания, но и элемента духовно-нравственного и патриотического воспитания.

4. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО). URL: http://ifk.uspu.ru/images/stories/doc/VFSC/Постановление_Правительства_РФ_от_11_06_2014_N_540_Об_утвер.pdf (дата обращения: 01.10.2014).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 01.10.2014).
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 01.10.2014).

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

УДК 796..015
ББК 4515+450

ГСНТИ 77.03.07

Код ВАК 13.00.04

Вашляев Борис Феорович,

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий научно-исследовательской лабораторией Екатеринбургского филиала ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры»; 620146, Екатеринбург, ул. Шаумяна, 85; e-mail: boris.sport2014@ya.ru.

Вашляева Ирина Рафисовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, Екатеринбургский филиал ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры»; 620146, Екатеринбург, ул. Шаумяна, 85; e-mail: boris.sport2014@ya.ru.

ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИРОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ (БИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: современный спорт, спортивные технологии, развитие структур и функций, адаптация, онтогенез, форсирование.

АННОТАЦИЯ. В погоне за результатами юные спортсмены зачастую подвергаются предельным тренировочным и соревновательным нагрузкам, что приводит к нарушению естественного развития человека. В результате происходит не только прекращение роста спортивных результатов, но и прежде всего нарушение здоровья. Необходимо подчеркнуть различия спортивной тренировки взрослых и детей и на этой основе аргументированно обозначить особенности тренировки юных спортсменов.

Vashlyaev Boris Fedorovich,

Candidate of Pedagogy, Professor, Head of Scientific Research Laboratory of Ekaterinburg Branch of Ural State University of Physical Culture, Ekaterinburg, Russia.

Vashlyaeva Irina Rafisovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Physical Education, Ekaterinburg Branch of Ural State University of Physical Culture, Ekaterinburg, Russia.

PECULIARITIES OF TRAINING YOUNG SPORTSMEN (BIOLOGICAL ASPECTS)

KEYWORDS: modern sport; sports technology; development of structures and functions; adaptation; ontogeny; speeding up.

ABSTRACT. In pursuit of high results young athletes often overstrain and undergo excessive competitive stress, which leads to disruption of natural human development. As a result, what follows is not only cessation of growth of athletic performance, but also and above all health disorder. It is necessary to clearly distinguish the differences in sports training of adults and children, and on this basis to specify particular conditions of training for young athletes.

Актуальность. Современный спорт, интегрируя в себе не только соревновательную и тренировочную деятельность, но и сферы образования, политики, экономики, имеет тенденцию к омоложению [5]. Появляются идеи «спортизации» занятий физической культурой в школе [10]. Всё больше политизируются и коммерциализируются молодежные, юношеские и даже детские состязания. К этому подталкивает современное восприятие спорта обществом («Победа любой ценой»), под это подводится «научное» обоснование: дескать, современные дети более развиты и способны переносить большие нагрузки. Таким образом, уже в раннем возрасте юные спортсмены подвергаются экстремальным тренировочным воздействиям.

Проблема. Технологии спорта высших достижений и профессионального спорта переносятся на детско-юношеский спорт.

Детей и молодежь привлекает современный спорт. Они одевают майку с именем знаменитого спортсмена, стремясь бы-

стрее приблизиться к рекордным достижениям. Спортивные технологии спускаются сверху вниз, от чемпионов к новичкам [6]. Зачастую тренер ведет занятия преимущественно на основании собственного опыта как спортсмена или опыта своего прежнего тренера. Не отрицая значимости опыта, всё же заметим, что опыт всегда вчерашний. Но «нельзя идти вперед с головой, повернутой назад». Так слишком велика вероятность ступить не туда. Как известно, «путь освещают знания». На занятиях по повышению квалификации тренеров углубляются теоретические и методические познания о спортивной тренировке, однако резонный вопрос «А как нам это применить к детям?» может оказаться «вопросом на засыпку».

Противоречие. Успешные спортивные технологии, взятые от успешных «взрослых» спортсменов, оказывают отрицательное влияние на рост спортивного мастерства в детско-юношеском возрасте. Очевидна принципиальная разница в подходах к спортивной тренировке детей и взрослых.

Пути к разрешению противоречия. Биологическим условием и следствием повышения тренированности является развитие структур и функций организма. Очевидно, что пути разрешения отмеченного противоречия кроются в различии адаптивных реакций на физическую нагрузку в онтогенезе – индивидуальном развитии организма, совокупности последовательных морфологических, физиологических и биохимических преобразований, претерпеваемых организмом в течение жизни [9].

1. В возрасте 20–25 лет замедляется естественный биологический рост, и дальнейшее развитие структур и функций возможно лишь через стимулирование повышающимися физическими нагрузками. Прежние нагрузки перестают быть раздражителями, вызывающими адаптивные реакции. Причем с ростом спортивного мастерства требуются всё более глубокие сдвиги гомеостаза, следовательно, более интенсивные и длительные нагрузки. Высококвалифицированные спортсмены способны глубоко зачерпнуть свои ресурсы. Повышение уровня развития структур и функций в тренировках начнется лишь при условии, что прежних возможностей недостаточно. Адаптивные реакции вызываются дефицитом функции [11]. Следовательно, для прогресса в спортивных достижениях необходимо заходить за предел своих возможностей на данный момент.

В детско-юношеском возрасте рост структур и функций организма обеспечивается естественным развитием. Нет необходимости чрезмерно стимулировать естественные зоны роста физических качеств через преодоление больших нагрузок. Более того, преждевременность повышенных нагрузок после первоначального всплеска в спортивных результатах в дальнейшем приводит к регрессу. Ни к чему форсировать спортивную подготовку. «Ни к чему бежать впереди паровоза у природы» [7]. Тем не менее, как и у «взрослых», в детско-юношеском спорте на всех этапах подготовки жестко требуется спортивный результат, что подталкивает тренера к форсированию подготовки. «Но практика спортивного онтогенеза показала, что это неразумно. Сам ритм жизни задан гено-типом. ...Что касается объемов и темпов этого развития, – здесь, вероятно, можно что-то «напережать». Форсированный режим спортивного онтогенеза не выводит на высший уровень спортивных достижений, ибо нарушает естественный ритм жизни» [7]. В наших исследованиях лыжники-юниоры форсировали подготовку, мотивируя свои действия ранним отбором на первенство России. В результате снизился уровень функциональной подготовленности.

2. Форсирование подготовки сопровождается ранней спортивной специализацией, что объективно входит в противоречие с физическим совершенствованием – основой спортивного мастерства. Противоречие обусловлено тем, что для физического совершенствования целесообразен широкий спектр движений, в то время как специализация спектр движений сужает, тем самым ограничивая развитие [2].

3. Любые процессы должны быть энергетически обеспечены. Жизнедеятельность человека, а это не только мышечная деятельность, но биосинтез, детерминирующий рост структур и функций, высшая нервная деятельность, множественные обменные процессы, энергетически обеспечиваются расщеплением АТФ (аденозинтрифосфата). При этом следует отметить, что запас АТФ создать практически невозможно. Жизнь одной молекулы длится менее 1 минуты, а при мышечной деятельности – около 0,5 секунды. Таким образом, непрерывно идет ресинтез АТФ. И если вследствие больших физических нагрузок, исчерпывающих адаптивные возможности ребенка, нарушается ресинтез АТФ, то нарушается его естественное развитие, причем не только физическое, но и личностное [7].

4. Для юных спортсменов нецелесообразны нагрузки с гликолитическим энергообеспечением. Конечный продукт анаэробного гликолиза – молочная кислота – разрушает структуры и нарушает их функции. Например, разрушаются мембраны митохондрий и клеток, нарушая обменные процессы, теряют эластичность эритроциты, утрачивают способность продвигаться по капиллярам и доставлять кислород в мышцы. Кроме того, неизбежен значительный расход адаптационных ресурсов для компенсации образовавшегося в процессе анаэробного гликолиза лактатного кислородного долга. Часто повторяющиеся, подобные нагрузки неизбежно приведут к нарушению здоровья юного спортсмена.

5. В онтогенезе показатели развития структур и функций асимптотически приближаются к естественным биологическим пределам и далее со временем начинают неуклонно снижаться. Однако рост спортивных результатов продолжается. За счет чего?

Необъятное поле деятельности открывается в нервно-мышечной регуляции. Число степеней свободы (траекторий движений человеческого тела) – 10^{20} степени. В природе нет одинаковых движений. Внешне однотипные движения по форме, например шаг при ходьбе, всегда различны по содержанию. По-разному и непредсказуемо в работе мобилизуются мышечные волокна. Одну и ту же двигательную задачу центральная

нервная система каждый раз решает по-разному, другой иннервацией. Непредсказуемая иннервация приводит к предсказуемому результату. В этом бесконечном множестве вариантов решения повторяющейся двигательной задачи формируется оптимум в виде динамического стереотипа. При этом сила не является фактором нервно-мышечной регуляции движений [1].

Исходя из этого, совершенство заключается в достижении желаемого результата движения или двигательного действия при минимуме собственных усилий. Именно этому и нужно учить юного спортсмена. На практике же часто всё происходит с точностью наоборот: тренеры требуют от спортсмена максимального приложения собственных сил в тренировке. «Тяжело – терпи» – главный «педагогический» принцип.

6. Поскольку преодоление физических нагрузок является неременным условием роста спортивного мастерства, возникает вопрос об их достаточности для получения тренировочного эффекта. Измерение биологических реакций на физическую нагрузку могло бы прояснить ситуацию. Но в условиях тренировки или соревнования это возможно далеко не всегда. Да и тренер о многих биологических процессах просто не подозревает. Таким образом, тренер по тем или иным причинам ограничен в получении информации о спортсмене, что чревато методическими ошибками. Однако «незнание закономерностей не освобождает от ответственности».

Спортивная тренировка родом из физического воспитания. Педагогические

принципы физического воспитания и спортивной тренировки тождественны. Они сформулированы достаточно давно на основании многолетних педагогических наблюдений в условиях дефицита биологических знаний и знаний о природе человека и его деятельности [3]. Следование педагогическим принципам позволило совершенствовать спортсмена через физические нагрузки, сводя к минимуму риск нарушения здоровья.

Заключение. «Биологический» дифферент отличает современную спортивную науку. В итоге адаптация рассматривается в качестве цели тренировки. На основе различных биологических измерений тренеру (педагогу) напрямую даются «методические» рекомендации, противоречащие деятельности педагогическому подходу, искажающие формирование спортсмена. Предлагается даже подменить понятия, т. е. заменить «теорию спортивной тренировки» на «спортивную адаптологию» [4]. Вместо того чтобы развивать и совершенствовать человека и его двигательную деятельность в спорте, «научная» мысль устремляется на приспособление (адаптацию), на максимальную, вплоть до запредельной, реализацию его возможностей. Отсюда прямая дорога к допингу. В детско-юношеском спорте должны быть исключены характерные для спорта высших достижений и коммерческого спорта изнуряющие нагрузки, нарушающие развитие человека. В детско-юношеском спорте изначально должно преобладать физическое совершенствование как условие развития человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. М. : Наука, 1990.
2. Вашляев Б. Ф., Дятлов Д. А., Сазонов И. Ю., Доронин А. И. Противоречие спортивной специализации физическому совершенствованию // Научно-спортивный вестн. Урала и Сибири. 2014. № 1. С. 14–19.
3. Матвеев Л. П. Основы спортивной тренировки : учеб. пособие для ин-тов физической культуры. М. : Физкультура и спорт, 1997.
4. Матвеев Л. П. К дискуссии о теории спортивной тренировки // Теория и практика физической культуры. 1998. № 7. С. 55–61.
5. Матвеев Л. П. Интегративная тенденция в современном физкультуроведении // Теория и практика физической культуры. 2003. № 5. С. 5–8.
6. Матвеев Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты: учебник для вузов физ. культуры. 5-е изд. испр. и доп. М. : Советский спорт, 2010.
7. Наталов Г. Г. Принц крови и Золушка педагогики (посвящается кафедре педагогики РГУФКа, которая учила и учит нас, куда и как вести детей) // Теория и практика физической культуры. 2004. № 9. С. 7–15.
8. Рудик П. А. Психологические аспекты спортивной деятельности // Психология и современный спорт : сб. науч. работ психологов социалистических стран. М. : Физкультура и спорт, 1973. С. 14–40.
9. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. С. М. Ковалёв. М. : Советская энцикл., 1979.
10. Столяров В. И. «Спартианская» программа реализации кубертеновского идеала олимпийского атлета // Теория и практика физической культуры. 1996. № 10. С. 16–21.
11. Физиология адаптационных процессов / О. Г. Газенко, Ф. З. Меерсон и др. ; под ред. П. Г. Костюка. – М. : Наука, 1986.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

Галагузова Юлия Николаевна,

профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики, Уральский государственный педагогический университет, 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 27, к. 407; e-mail: yung.ektb@mail.ru.

Мясникова Татьяна Ивановна,

доцент, кандидат педагогических наук, профессор кафедры циклических видов спорта, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 29, к. 10; e-mail: tmyas@yandex.ru

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО
ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА ГТО**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс; «Готов к труду и обороне», ГТО; физическая активность; физкультурное воспитание.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается воспитательная функция Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» для решения проблемы недостаточной физической активности населения. Раскрывается содержание компонентов воспитательной системы и анализируется динамика показателей в рамках структурных компонентов системы.

Galaguzova Yulia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Myasnikova Tatiana Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Professor of Department of Cyclic Sports, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX GTO

KEYWORDS: All-Russian Sports Complex; “Ready to Work and Defense”, GTO; physical activity; physical education.

ABSTRACT. The article discusses the educational potential of the All-Russian Sports Complex “Ready to Work and Defense” to address the lack of physical activity. The article reveals the components of educational system and analyzes the dynamics of indicators in the system of structural components.

В марте 2013 г. Президент России Владимир Путин поручил Минспорту России и Минобрнауки России проработать вопрос воссоздания в новом формате комплекса нормативов ГТО. На сегодняшний день в соответствии с поручением Президента разработано и утверждено Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО), государственные требования к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов ВФСК ГТО, ряд организационно-правовых и методических документов. На заседании межведомственной комиссии по развитию физической культуры, массового спорта и традиционных видов физической активности Совета при президенте РФ в августе 2014 г. министр спорта России В. Л. Мутко обозначил, что «ГТО – основополагающая система воспитания наших граждан». Кроме того, он отметил, что комплекс не должен стать просто очередным мероприятием, необходимо убеждать людей в необходимости обязательных занятий физической культурой и спортом, т. е. внедрять в жизнь людей потребность в физической активности. Это, несомненно, должно способствовать укреплению здоровья граждан, гармоничному и всестороннему развитию лично-

сти, воспитанию патриотизма и гражданственности населения.

Физическая активность играет важную роль в течение всей жизни человека. Недостаточная физическая активность считается четвертым по значимости фактором риска развития неинфекционных заболеваний, таких как сердечно-сосудистые заболевания, рак и диабет, которые являются причинами смерти в глобальном масштабе. На долю недостаточной физической активности приходится 6% от общего числа случаев смерти в мире. Более высокое место в структуре заболеваемости занимают высокое кровяное давление (13%), курение (9%) и высокий уровень глюкозы в крови (6%). На долю лишнего веса и ожирения приходится 5% от общего числа случаев смерти в мире. Ежегодно из-за недостаточной физической активности умирает примерно 3,2 млн человек [2].

Неуклонное снижение естественной физической активности в онтогенезе должно компенсироваться использованием дополнительных «искусственных» форм активности, поскольку физическая активность имеет важные преимущества для здоровья и способствует профилактике неинфекционных заболеваний. В то же время, по информации Всемирной организации здраво-

охранения, каждый третий взрослый человек в мире недостаточно активен. В связи с этим государствами – членами Всемирной организации здравоохранения приняты договоренности о сокращении распространенности недостаточной физической активности к 2025 г. на 10% [2].

Несмотря на все усилия, направленные на привлечение детей, молодежи и взрослого населения к активным занятиям физической культурой и спортом, увеличение количества занимающихся физической культурой и спортом (согласно статистическим отчетам 1-ФК «Сведения о физической культуре и спорте» за 2011–2013 гг.), нельзя с уверенностью говорить, что занятия физической культурой и спортом становятся жизненной потребностью подрастающего поколения.

Утверждение Положения «О всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО)» можно рассматривать как один из шагов в рамках выполнения договоренности о сокращении распространенности недостаточной физической активности в нашей стране. Однако для формирования осознанной потребности в высокой физической активности одних директивных решений недостаточно, необходимы инновационные концептуальные и организационно-методические решения по их реализации.

Формирование такой потребности является одним из целевых показателей воспитательной системы «Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне»» (ВФСК ГТО), концептуальная модель которой представлена на рис. 1.



Рис. 1. Концептуальная модель воспитательной системы ВФСК ГТО

Концепция ВФСК как воспитательной системы, рассмотренная нами в предыдущей статье [1], соотносится с Концепцией физкультурного воспитания, предложенной Л. И. Лубышевой. Автор трактует физкультурное воспитание как «педагогический процесс целенаправленного, регулируемого изменения физических и духовных кондиций человека, основная задача которого – сознательно и целенаправленно познавать и непротиворечиво реализовывать в физкультурной практике уже созданные при-

родой предпосылки гармоничного совершенствования физического потенциала человека» [4, с. 12]. Одной из задач физкультурного воспитания, предложенного в Концепции, является воздействие на формирование физической культуры личности посредством освоения ценностного потенциала физической культуры.

Концепция ВФСК ГТО рассматривает воспитательное воздействие на личность как процесс формирования первичных потребностей и их преобразование в потреб-

ности высшего порядка. Согласно иерархии потребностей А. Маслоу, это есть некий переход от уровня физиологических потребностей в физической активности человека к потребности в самоуважении и самореализации. Конечно, этот процесс длителен, поэтому важно начинать формирование потребности в физической активности и, в дальнейшем, преобразовывать ее в потребность высшего порядка как можно раньше, в идеале – с рождения.

Изучая феномен «физической активности человека», можно выделить его характеристики в различные возрастные периоды. Так, в детском и подростковом возрасте физическая активность, оказывая тонизирующее влияние на центральную нервную систему, способствует оптимизации адаптационных возможностей орга-

низма, а при ограниченной физической активности снижаются защитные механизмы приспособления организма к неблагоприятным воздействиям окружающей среды, тем самым создается предрасположенность к различным заболеваниям. В зрелом возрасте умеренная физическая активность воздействует на процессы старения, замедляя темпы их развития, и т. д. В каждом возрасте человеку необходимо понимание ее значения.

Рассмотрим составляющие процесса формирования потребности в физической активности в рамках выделенных компонентов воспитательной системы ВФСК ГТО и начнем со структурно-содержательного компонента, который является ключевым и обуславливает содержание остальных компонентов (табл. 1).

Таблица 1

Структурно-содержательный компонент воспитательной системы ВФСК ГТО

Структурные компоненты	Содержательные компоненты (подсистемы)		
	Нормативно-тестирующая (кол-во видов испытаний: обязательные + по выбору)	Параметры оптимального двигательного режима	Тематическая направленность теоретических знаний
1 ступень (6–8 лет)	4 + 4	Не менее 8 ч	В соответствии с ФГОС начального общего образования
2 ступень (9–10 лет)	4 + 4	Не менее 8 ч	
3 ступень (11–12 лет)	4 + 6	Не менее 9 ч	В соответствии с ФГОС основного общего образования
4 ступень (13–15 лет)	4 + 7	Не менее 9 ч	
5 ступень (16–17 лет)	4 + 7	Не менее 10 ч	В соответствии с ФГОС среднего (полного) общего образования
6 ступень (18–29 лет)	мужчины – 4 + 6 женщины – 4 + 7	Не менее 9 ч	– влияние занятий ФК на состояние здоровья; – гигиена ФК; – основные методы контроля физического состояния; – основы методики самостоятельных занятий ФК; – история ФК и спорта; – овладение умениями и навыками ФСД
7 ступень (30–39 лет)	мужчины – 3 + 6 женщины – 3 + 7	Не менее 8 ч 30 мин	
8 ступень (40–49 лет)	3 + 5	Не менее 8 ч	
9 ступень (50–59 лет)	3 + 5	Не менее 6 ч 30 мин	
10 ступень (60–69 лет)	3 + 3	Не менее 6 ч	
11 ступень (70 лет и старше)	3 + 3	Не менее 6 ч	

Примечания: ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт; ФК – физическая культура; ФСД – физкультурно-спортивная деятельность.

Структурная составляющая компонента определяет этапы формирования потребности в физической активности, основанные на возрастных особенностях развития человека, а содержательная – особенности и условия воздействия на личность в каждом из этапов. Как видно из данных табл. 1, количественные показатели содержательных компонентов в рамках структурных компонентов воспитательной системы

имеют волнообразную динамику. Нормативно-тестирующая часть первых шести ступеней включает четыре обязательных теста для определения уровня развития скоростных возможностей, выносливости, силы и гибкости, а последних пяти ступеней – три обязательных теста для определения выносливости, силы и гибкости. Тесты по выбору предполагают оценку уровня развития скоростно-силовых возможностей

и овладения прикладными двигательными навыками.

Содержание целевого компонента воспитательной системы ВФСК ГТО в различных возрастных группах (структурных компонентах), выделенных в структурно-содержательном компоненте в виде одиннадцати ступеней, конкретизируется с учетом возрастных особенностей развития и особенностей социальной роли данной группы (табл. 2).

Представленные в табл. 2 целевые установки определяют направленность воздействия на формирование потребности в физической активности человека. Следование этим установкам должно обеспечить формирование у личности осознанной потребности в физической активности, причем потребности в физической активности высшего порядка у разных людей могут

сформироваться на разных этапах, но несомненно, что чем раньше удастся этого добиться, тем большую пользу и радость будет приносить человеку физическая активность.

Организационно-деятельностный компонент представляет собой организационно-методические особенности функционирования модели воспитательной системы. При этом ведущую роль в формировании потребности в физической активности в рамках организационно-деятельностного компонента играет не процесс сдачи испытаний ВФСК ГТО, а двигательная деятельность человека, обеспечивающая подготовку к тестовым испытаниям. Структура двигательного режима обусловлена основными видами деятельности в соответствующий возрастной период (рис. 2).

Таблица 2

Конкретизация целевого компонента воспитательной системы ВФСК ГТО

Возрастные группы	Целевые направленность (установки)
1 ступень (6–8 лет)	Формирование установки на активный, здоровый образ жизни, интереса к занятиям физической культурой и спортом, мотивации к деятельности на достижение результата
2 ступень (9–10 лет)	
3 ступень (11–12 лет)	Развитие установки на активный, здоровый образ жизни, мотивации к систематической деятельности на достижение результата, формирование осознанной потребности в занятиях физической культурой и спортом
4 ступень (13–15 лет)	
5 ступень (16–17 лет)	Формирование осознанной необходимости и осознанного отношения к физическому самосовершенствованию
6 ступень (18–29 лет)	Развитие устойчивого интереса и потребности в физическом самосовершенствовании, самопознании и самооценке, существенное повышение работоспособности
7 ступень (30–39 лет)	Использование физических упражнений на основе осознанной потребности в активной деятельности для повышения физической работоспособности и поддержания физической подготовленности
8 ступень (40–49 лет)	
9 ступень (50–59 лет)	Использование адекватных физических нагрузок для повышения уровня физического состояния и снижения риска развития неинфекционных заболеваний
10 ступень (60–69 лет)	
11 ступень (70 лет и старше)	

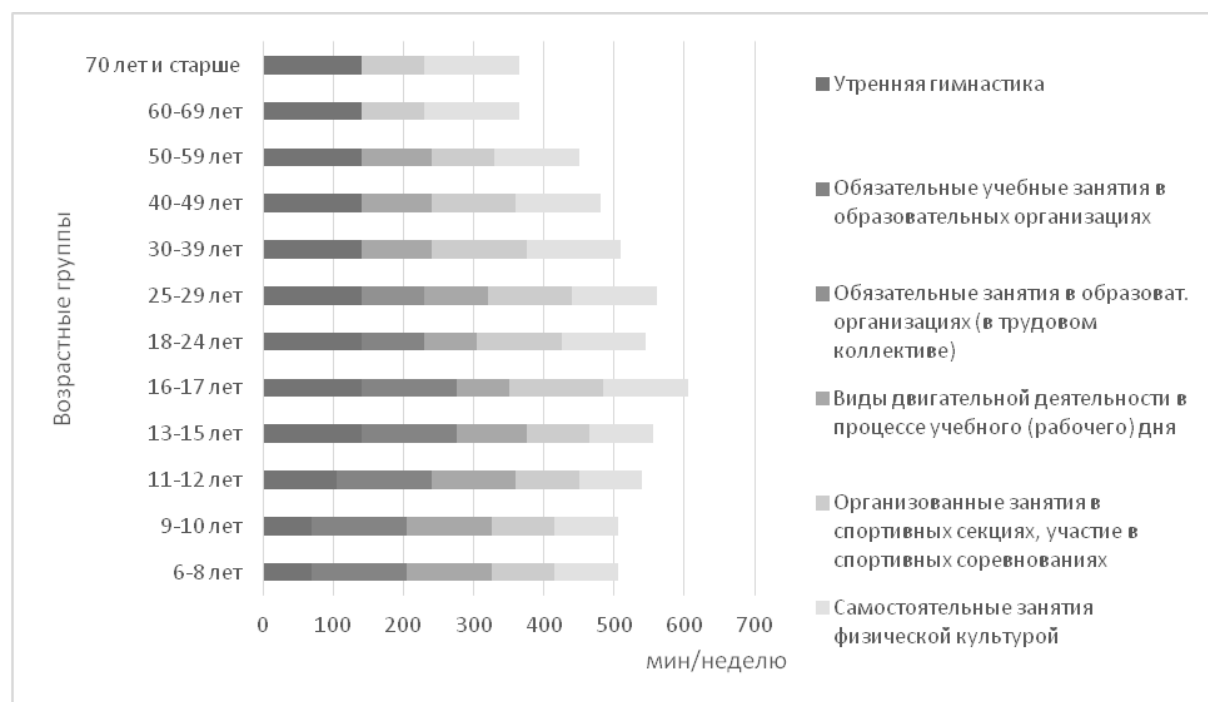


Рис. 2. Динамика объема видов двигательной деятельности в недельном двигательном режиме (по [3])

На рис. 2 можно увидеть, что минимальный ежедневный объем физической активности с использованием различных форм и видов двигательной деятельности в различные возрастные периоды составляет от одного до полутора часов. При этом виды двигательной деятельности могут заменяться другими (например, самостоятельные занятия могут отсутствовать в двигательном режиме при условии увеличения объема времени на организованные занятия в спортивных секциях и т. д.). Предлагаемые двигательные режимы обеспечивают подготовку систем организма и достижение его оптимального состояния, необходимого для безопасного выполнения тестирующего комплекса. Если основной объем двигательного режима составляют самостоятельные занятия, то необходимо хорошо владеть основными теоретико-методическими знаниями по использованию физических упражнений для повышения уровня физической подготовленности, а также уметь применять основные методы контроля за состоянием организма во время и после физических нагрузок. Понимание и осознание влияния физических нагрузок на организм должно ускорить процесс преобразования первичных потребностей в физической активности в потребности высшего порядка.

Оценочно-результативный компонент отражает количественные (или качественные) требования выполнения тестов ВФСК ГТО. На каждой из 11 ступеней представлено от 6 до 11 видов испытаний (тестов). На первых семи ступенях выделено по три уровня трудности выполнения нормативов (бронзо-

вый знак, серебряный знак, золотой знак), на последних четырех ступенях – один уровень. Для получения знака отличия необходимо выполнение определенного количества тестов (60–75%) на уровне, требуемом для соответствующего знака [3].

Если виды испытаний на различных ступенях относительно стабильны, то нормативы по уровням трудности на различных ступенях различаются. Анализ оценочно-результативного компонента воспитательной системы ВФСК ГТО проведем на примере динамики нормативных показателей в одном из обязательных тестовых испытаний, представленных почти на всех ступенях комплекса (рис. 3).

Как видно из рис. 3, количественные показатели, характеризующие уровень развития, в данном случае силы, изменяются от ступени к ступени, при этом на первых пяти ступенях наблюдается восходящая тенденция, далее на шестой-седьмой ступенях отмечается некоторая стабилизация, а с восьмой ступени – нисходящая тенденция. Подобная динамика, с одной стороны, отражает особенности возрастного развития силы, с другой стороны, не гарантирует выполнение норматива на повышенном уровне без систематической физкультурно-спортивной деятельности и оптимального уровня физической активности.

Нормативы и уровни трудности в воспитательной системе выполняют стимулирующую функцию в процессе преобразования первичных потребностей в физической активности и содействуют формированию потребности в уважении и признании, самовыражении, являющихся высшими уровнями потребностей.

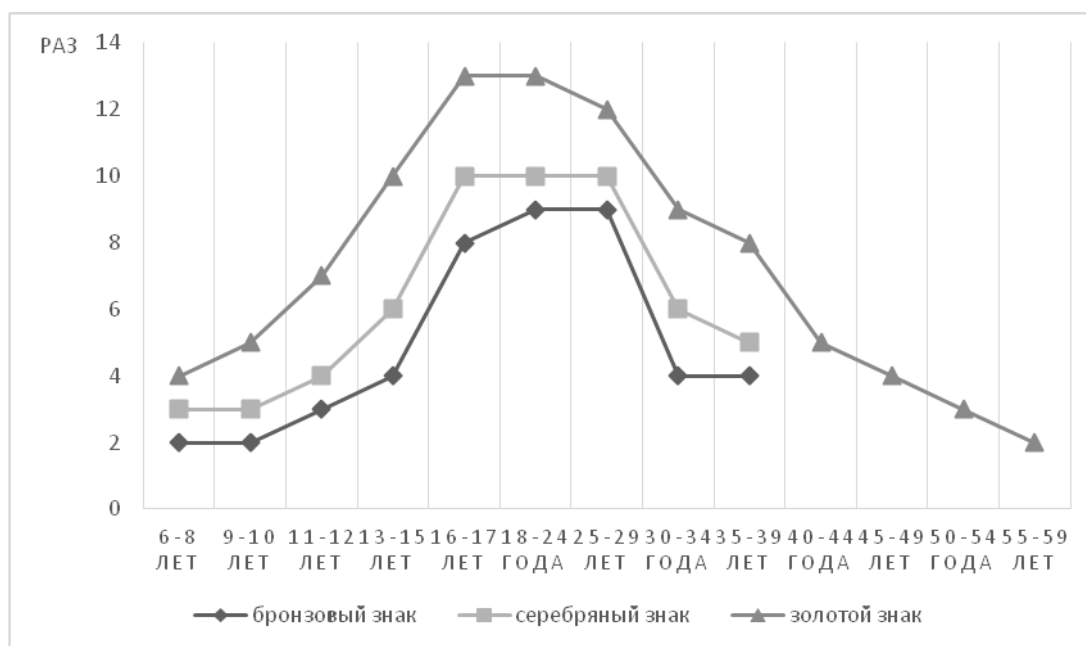


Рис. 3. Динамика нормативов теста «Подтягивание из виса на высокой перекладине» для получения знаков по возрастным группам (ступеням ВФСК ГТО)

Таким образом, обосновывая воспитательную функцию ВФСК ГТО, можно заключить, что выполнение нормативов не является в данной системе определяющей составляющей и не должно быть самоцелью. Ядром системы является систематическая физическая активность человека, обеспечивающая оптимальное функционирование организма, повышение работоспособности и адаптационных возможностей организма, что, в свою очередь, приводит к

снижению риска развития неинфекционных заболеваний и в конечном итоге содействует увеличению продолжительности жизни человека. Осознание роли физической активности на каждом из возрастных этапов жизни человека, несомненно, способствует укреплению здоровья граждан, всестороннему физическому развитию, что в результате обеспечивает готовность граждан к социально значимому труду и формированию основ здорового образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галагузова Ю. Н., Мясникова Т. И. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО как воспитательная система // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 33–36.
2. Глобальные рекомендации по физической активности для здоровья / Всемирная организация здравоохранения // Глобальная стратегия по питанию, физической активности и здоровью. Швейцария, 2010. URL: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/9789241599979/ru/> (дата обращения: 09.01.2015).
3. Государственные требования к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). URL: <http://www.minsport.gov.ru/sport/physical-culture/fiz-ra-park/4384/> (дата обращения: 09.01.2015).
4. Лубышева Л. И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1996. № 1. С. 11–17.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

Душенина Татьяна Владимировна,

кандидат биологических наук, заведующая кафедрой педагогических и здоровьесберегающих технологий, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; 650070, г. Кемерово, ул. Зауэлкова, д. 3; e-mail: zdorkafedra@ya.ru.

Пузынин Алексей Владимирович,

кандидат исторических наук, начальник управления физической культуры и спорта, Департамент молодежной политики и спорта Кемеровской области; 650064, г. Кемерово, пр. Советский, 60; e-mail: depmol@dmps-kuzbass.ru.

**СПОРТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «ГОТОВ К ТРУДУ И ЗАЩИТЕ ОТЕЧЕСТВА»
В КУЗБАССЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: спортивно-технический комплекс «Готов к труду и защите Отечества»; Кемеровская область; механизм реализации; система стимулирования; результаты внедрения.

АННОТАЦИЯ. Представлен опыт Кемеровской области по реализации спортивно-технического комплекса «Готов к труду и защите Отечества». Представлена структура комплекса, описан механизм его реализации и система стимулирования участников.

Dushenina Tatiana Vladimirovna,

Candidate of Biology, Head of Department of Pedagogical and Health Preserving Technologies, Kuzbass Regional Institute of Professional Development and Retraining of Teachers, Kemerovo, Russia.

Puzynin Aleksey Vladimirovich,

Candidate of History, Head of Division of Physical Culture and Sports, Department of Youth Policy and Sports of Kemerovo Region, Kemerovo, Russia.

**THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX “READY TO WORK AND DEFENSE” (GTO)
IN KUZBASS: RESULTS AND PERSPECTIVES**

KEYWORDS: All-Russian Sports Complex “Ready to Work and Defense”; Kemerovo Region; mechanism of realization; system of promotion; results of implementation.

ABSTRACT. The article presents the experience of Kemerovo Region in the realization of the all-Russian sports complex “Ready to Work and Defense”. The article describes the structure of the complex, the mechanism of its realization and the system of promotion of participants.

По инициативе губернатора Кемеровской области А. Г. Тулеева в 2010 г. был разработан областной физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и защите Отечества». В подготовке Комплекса приняли участие представители научных институтов, медицинских центров, образовательных учреждений.

Основная цель комплекса «ГТЗО» – массовое привлечение населения к занятиям физкультурой и спортом.

Структура Комплекса. Спортивно-технический комплекс «Готов к труду и защите Отечества» состоит из семи ступеней и охватывает возрастные группы с 8 до 29 лет.

I ступень – для учащихся 2–3-го классов (7–9 лет). Задачи ступени: приобретение элементарных умений и выполнение физических упражнений, развитие интереса к занятиям физическими упражнениями.

II ступень – для учащихся 4–5-го классов (10–11 лет). Задачи ступени: закрепление интереса к регулярным занятиям физическими упражнениями, выявление спортивных интересов, развитие основных физических качеств и двигательных навыков.

III ступень – для учащихся 6–7-го классов (12–13 лет). Задачи ступени: совершен-

ствование разнообразных физических качеств, жизненно необходимых умений и навыков, формирование сознательного отношения к занятиям физической культурой и спортом как средству повышения успеваемости и укрепления состояния здоровья.

IV ступень – для учащихся 8–9-го классов (14–15 лет). Задачи ступени: достижение уровня физической подготовленности в овладении прикладными двигательными навыками, обеспечивающими успешные занятия отдельными видами спорта.

V ступень – для учащихся 10–11-го классов, учреждений начального и среднего профессионального образования (16–17 лет). Задачи ступени: достижение высокого уровня физической подготовленности и развития двигательных навыков, необходимых для обеспечения готовности учащихся к службе в армии и к последующей трудовой деятельности.

VI ступень – для учащихся учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования (18–23 лет). Задачи ступени: достижение высокого уровня физической подготовленности и развития двигательных навыков, необходимых для обеспечения готовности учащихся к службе

в армии и к последующей трудовой деятельности.

VII ступень – для учащихся учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования (24–29 лет). Задачи ступени: достижение высокого уровня физической подготовленности и развития двигательных навыков, необходимых для обеспечения готовности учащихся к службе в армии и к последующей трудовой деятельности.

Каждая ступень содержит определенный набор испытаний, соответствующих возрасту, часть из которых является обязательной для сдачи, другая часть – вариативной.

Нормативы включают в себя несколько видов испытаний, предназначенных для определения уровня развития основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, гибкости и др.) и уровня овладения основными прикладными навыками: бег, 12-минутный тест К. Купера, подтягивание на перекладине, поднимание туловища из положения лежа на спине, челночный бег, метание мяча (150 г) в цель, метание мяча и гранаты на дальность, плавание, стрельбу, прыжок в длину с места, наклон вперед из положения «сидя», наклон вперед из положения стоя, лыжные гонки, сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу (тест для мужчин), сгибание и разгибание рук лежа в упоре на гимнастической скамейке (тест для женщин), туристский поход с проверкой туристических навыков.

Механизм реализации Комплекса. В первые годы реализации Комплекса к сдаче нормативов привлекались только учащиеся общеобразовательных организаций. В 2012 г. в положение о Комплексе были добавлены VI и VII ступени, что позволило привлечь к сдаче нормативов учащуюся молодежь.

На уровне общего образования реализация комплекса «ГТЗО» осуществляется в три этапа: школьный, муниципальный, областной.

На школьном этапе все учащиеся выполняют тестовые испытания в рамках урока физической культуры или во внеурочной деятельности. Поскольку тестовые задания полностью соответствуют содержанию школьного курса физической культуры, принцип добровольности не нарушается.

На муниципальном этапе проводятся соревнования, в которых принимают участие школьники, превысившие нормативы либо сдавшие их на «отлично». По итогам муниципального этапа администрация общеобразовательной организации готовит ходатайство о награждении учащихся, превысивших нормативы, губернаторским

значком «Отличник физической подготовки Кузбасса».

На областном этапе осуществляется награждение учащихся, подтвердивших свой результат на муниципальном уровне.

Для контроля сдачи нормативов Комплекса на базе веб-сервиса «Электронная школа 2.0» создан специальный раздел «ГТЗО». Заполняют его учителя физической культуры. Они отмечают, кто принял участие в сдаче нормативов, и представляются показатели: «Без оценки», «Хорошо», «Отлично», «Превышение норматива». За счет этого на уровне области формируется база данных учащихся, сдающих нормативы Комплекса, и ведется региональная статистика. Данная система учета данных делает сдачу нормативов «прозрачной» для администрации области и муниципалитетов, что позволяет поощрять и стимулировать активных участников Комплекса.

Система стимулирования. Лицам, награжденным значком, вручается удостоверение на право ношения значка «Отличник физической подготовки Кузбасса» и денежная премия, размер которой варьирует в зависимости от ступени Комплекса. Награждение проводится на 3 этапе, областном, в торжественной обстановке губернатором Кемеровской области или по его поручению заместителем губернатора Кемеровской области (по вопросам образования, культуры и спорта), руководителем органа исполнительной власти Кемеровской области, руководителями органов местного самоуправления (по согласованию). За время реализации Комплекса было награждено 33 746 человек.

На уровне муниципалитетов предусмотрена система поощрения учащихся, сдавших нормативы на «Хорошо» и «Отлично».

В целях мотивации учителей физической культуры на подготовку учащихся к результативной сдаче нормативов Комплекса соответствующие показатели добавлены в их оценочные листы. Помимо этого педагоги, подготовившие большой процент учащихся, превысивших нормативы, материально поощряются губернатором Кемеровской области, а школы получают гранты на приобретение оборудования.

Показатели сдачи нормативов Комплекса включены в рейтинговые карты образовательных организаций.

Результаты внедрения Комплекса «ГТЗО». С 2010 г. не меньше 70–85% школьников ежегодно сдают нормативы Комплекса. 5–7% получают значки «Отличник физической подготовки Кузбасса» и губернаторскую премию. Комплекс «ГТЗО»

оказал большое воспитательное воздействие на детей и подростков, формируя в них стремление к здоровому образу жизни, способствуя выработке активной жизненной позиции. Выполнение нормативов Комплекса самими школьниками оценивается как престижное достижение.

За 4 года реализации Комплекса положительное отношение к сдаче нормативов сложилось среди различных слоев населения, о чем свидетельствуют факты проведения спортивных мероприятий с выполнением тестовых испытаний среди работников образования, пенсионеров, дошкольников в отдельных муниципалитетах.

Перспективы перехода на комплекс «ГТО». Внедрение физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в Кемеровской области станет логическим продолжением действующего комплекса «ГТЗО». Практически все виды испытаний федерального Комплекса идентичны действующему региональному, что позволит педагогам и учащимся быстрее

адаптироваться к условиям организации и сдачи нормативов.

Распоряжением губернатора Кемеровской области от 6 августа 2014 г. № 55-рг «О внедрении в Кемеровской области Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) утвержден региональный план мероприятий по поэтапному внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО).

Одними из первых в сдаче норм ГТО приняли участие ветераны, для которых 6 сентября в г. Кемерово были проведены соревнования Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса. Приняло участие около 200 человек из 30 муниципалитетов.

В дальнейшем, согласно плану внедрения ГТО, планируется привлечь к сдаче норм различные категории населения, в том числе провести соревнования по сдаче нормативов ГТО среди госслужащих, что позволит создать условия для популяризации массового спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление администрации Кемеровской области «О реализации рекомендуемых нормативов физической подготовленности учащихся общеобразовательных учреждений «Спортивно-технический комплекс «Готов к труду и защите Отечества»» № 433 от 1 октября 2010 г.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

УДК 796..015.865:37.018.1
ББК 4490.55+4511.3

ГСНТИ 77.03.07

Код ВАК 13.00.04

Ефремова Юлия Сергеевна,

специалист по учебно-методической работе, Институт физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 259; e-mail: Juli-Jul22@mail.ru.

ВСЕРОССИЙСКИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫЙ КОМПЛЕКС «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» (ГТО) В СИСТЕМЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЬСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: родительство; семья; трансформация; социокультурное сопровождение; психолого-педагогическое сопровождение, ВФСК ГТО.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается эволюция социокультурного и психолого-педагогического сопровождения родительства, выделяются факторы, влияющие на изменение отношения к родительству и семье. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) рассматривается как механизм организации духовно-нравственного и патриотического воспитания в семье и средство возвращения к ряду традиционных для российского общества ценностей.

Efremova Yulia Sergeevna,

Specialist in Academic and Methods Activity, Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX "READY TO WORK AND DEFENSE" (GTO) IN THE SYSTEM OF SOCIO-CULTURAL AND PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTAGE

KEYWORDS: parentage; family; transformation; socio-cultural support; psycho-pedagogical support; ARSC GTO.

ABSTRACT. The article deals with the evolution of socio-cultural and psycho-pedagogical support of parentage and singles out factors influencing the change of attitude to parentage and family. The All-Russian Sports Complex "Ready to Work and Defense" (GTO) is considered to be a mechanism of organization of spiritual, moral and patriotic education in the family and a means of returning to some values, traditional for the Russian society.

Целью Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (далее – ВФСК ГТО) является «повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в укреплении здоровья, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма и обеспечение преемственности в осуществлении физического воспитания населения» [10]. Таким образом, в центре внимания оказывается не только физическая составляющая (укрепление здоровья, физическое развитие), но и духовная, определяемая потребностями общества (воспитание патриотизма, установление преемственности поколений). И если физическая подготовка в большей степени входит в компетенцию представителей сферы образования и физической культуры, то обращение к духовным ценностям невозможно без активного привлечения семьи и родителей. В связи с этим несомненный интерес вызывает проблема организации социокультурного и психолого-педагогического сопровождения родительства в контексте внедрения ВФСК ГТО.

Изучение темы родительства в настоящее время вызывает интерес не только у ученых-психологов, но и представителей других наук, таких как педагогика, социология, философия и история, что свидетельст-

вует сложности и многогранности данного понятия.

Вызвано это тем, что в современном обществе происходит трансформация понятия родительства, чему способствует ряд причин как социального, так и экономического характера, а это впоследствии ведет к неоднозначности в понимании данного явления.

Изучение вопросов воспитания, а соответственно и вопросов материнства и отцовства, началось еще с античных времен. В эпоху античной философии считалось, что основную воспитательную функцию осуществляли не родители, а именно воспитатели, которые прививали важнейшие знания, умения и навыки своим ученикам. Так, к примеру, последователь Платона, Аристотель, говорил о том, что «воспитатели еще больше достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь» [4, с. 21].

Хотелось бы отметить, что философы разных эпох имели различные представления о методах и целях воспитания детей. Сократ главным в воспитании считал нравственное самосовершенствование. Счастье, по мнению Сократа, состоит прежде всего в устранении противоречия между личным и общественным бытием: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно по-

нимает, что он может и чего он не может» [4, с. 22].

Один из учеников Сократа, а именно Платон, в своем трактате «Законы» изложил свои взгляды на воспитание: «Воспитание есть привлечение и приведение детей к такому образу мыслей, который законом был признан правильным, и в действительной правильности которого убедились к тому же на опыте люди самые почтенные и престарелые» [8, с. 113]. Таким образом, получатся, что воспитание детей – дело государственное и осуществляться оно должно в интересах господствующих групп данного периода.

Воспитание детей у восточных славян при первобытно-общинном строе в период с VI по IX в. осуществлялось посредством включения подрастающего поколения в деятельность взрослых.

В период матриархата воспитание осуществлялось на основании разделения обязанностей между мужчинами и женщинами. Воспитание детей было обязанностью всех членов родовой общины, оно выстраивалось в определенной последовательности: в раннем возрасте все дети находились под наблюдением женщин; затем мальчики переходили в дом мужчин, а девочки оставались с женщинами и обучались домоводству и рукоделию.

Анализ документов разных исторических периодов, таких как периоды существования древнерусского государства, русских княжеств, объединения русских земель, Российской империи, показывает, что еще со времен Древней Руси существовали такие понятия, как материнство и отцовство.

В различных православных наставлениях, начиная от «Поучения детям» князя Владимира Мономаха до «Домостроя», бремя воспитания детей ложится на обоих родителей; так, к примеру, в «Поучениях детям» князя Владимира Мономаха говорится: «Что умеете хорошего, то не забывайте, а чего не умеете, тому учитесь – как отец мой, дома сидя, знал пять языков, оттого и честь от других стран». В ст. 19 «Домостроя» можно увидеть четкое разделение обязанностей между супругами по воспитанию детей: «Да пошлет Бог кому детей, сыновей и дочерей, то заботиться отцу и матери о чадах своих; обеспечить их и воспитать в доброй науке: учить страху божию и вежливости, и всякому порядку. А со временем, по детям смотря и по возрасту, учить их рукоделию, отец – сыновей, а мать – дочерей, кто чего достоин, какие кому бог способности даст» [6, с. 68].

В эпоху правления Петра I такое разделение обязанностей по воспитанию изживает себя.

Необходимо отметить, что с развитием государства, а также с изменениями в социальной, культурной и политической сферах изменялось и отношение к материнству и отцовству.

В целом разрушение института материнства в России представляется длительным процессом, имеющим широкие временные рамки, истоки которого прослеживаются не только со времен революции 1917 г.

Суждение К. Маркса о том, что семья «должна развиваться по мере того, как развивается общество, и должна изменяться по мере того, как изменяется общество» [9, с. 36], как нельзя лучше отражает процесс трансформации института родительства в России.

В своих работах Н. К. Крупская говорила о связи матери и школы: «Мать – естественная воспитательница, ее влияние на детей, особенно малышей, огромно. Школа обязана помочь родителям правильно направить воспитание детей» [7, с. 283]. Из данного высказывания следует, что государство делегировало школе лишь часть полномочий, и то не по воспитанию, а по координированию процесса воспитания детей в семьях.

В своих исследованиях Н. В. Соколюк говорит о том, что родительство, по сути, представлялось в качестве микромоделей общественных отношений: социальные связи между членами каждой семьи полагалось выстраивать по образу и подобию социальных связей и отношений в государстве.

Хотелось бы обратить внимание на то, что исследование проблемы материнства и отцовства осуществлялось как в советский, так и в постсоветский периоды. Исследования 1970–1980-х годов фиксируют устойчивую тенденцию к изменению структуры семейной власти от традиционной к эгалитарной.

При этом важно отметить, что, в отличие от советского периода, начало получать распространение понятие «родительство», а не общепринятое понятие «семья». Более того, одним из первых начал оперировать понятием «родительство» российский социолог А. И. Антонов. И только Т. А. Гурко феномен родительства был выделен в отдельную область исследования.

Во второй половине XX в. традиционная парадигма родительства заменяется инновационной парадигмой ценностных ориентиров, личностно ориентированной, децентрализованной, направленной на саморазвитие и автономию личности в вопросах выбора стратегии поведения семьи [5, с. 42–46].

С развитием всех сфер общества происходит изменение форм и методов воспита-

ния, также изменяются ценностные установки и ориентиры матерей и отцов.

В настоящее время можно говорить о возникновении определенного кризиса в системе родительства: свидетельством тому является появление в науке ряда психолого-педагогических исследований феномена дефицита родительской любви, в которых отмечается снижение родительского внимания к детям (И. В. Бестужев-Лада, В. Ветрова, О. Г. Исупова, И. Н. Мошкова).

Важно отметить, что основными причинами кризисного состояния современных семейных отношений являются противоречия, складывающиеся в различных сферах развития государства, общества и личности, ведущие к нестабильности существования семьи.

Можно выделить четыре основные сферы, оказывающие непосредственное влияние на всестороннее развитие родительства и семьи в целом: политическую, экономическую, социальную и культурную.

Политическими основаниями, оказывающими влияние на нестабильное развитие семьи как ячейки общества, являются изменения в семейной политике государства. Резкий переход от диктатуры к демократии, изменение ориентиров в семейной политике, а вместе с тем предоставление ряда прав и свобод, попытка наложить новые обязательства по воспитанию детей как на родителей, так и на образовательные учреждения повлекли за собой дальнейшие изменения в сознании граждан, связанные с пониманием семьи как самостоятельного института.

В настоящее время социально-экономическая сфера характеризуется слабой социальной защищенностью. Необходимо создание такой законодательной базы, которая в полной мере гарантировала бы защиту материнства, отцовства и детства, а также создание социальных условий, способствующих укреплению института родительства.

Если говорить об экономических основаниях трансформации сознания родителей, то основным источником изменений является нестабильная экономическая ситуация в семье. А. И. Антонов и В. М. Медков в своей работе «Социология семьи» говорят о том, что «самым мощным фактором семейной дезорганизации явилось вовлечение в производство других, помимо мужчин, членов семьи – женщин и детей – с целью понижения стоимости рабочей силы» [1, с. 113]. Исходя из данного высказывания, можно сделать вывод о том, что государство должно создать все условия для того, чтобы приносить достаточный доход в семью мог один член семьи – мужчина.

В настоящее время кризис семьи во многом вызван и тем, что происходит отступление от духовно-нравственных ориентиров российского общества, ориентирование на Запад как в формах, так и в содержании воспитания детей. Отход от традиционно принятых методов приводит к разрыву духовного, культурного и этнического единства. Следовательно, с юношеского возраста происходит изменение отношения к семье и родительству как таковому. Как следствие, отмирают традиционные формы семейного устройства, а также трансформируются представления о воспитании детей.

А. М. Уразаев справедливо отметил, что либерализация общественной морали, пропаганда свободного образа жизни, особенно ярко проявившаяся в XX в., способствовали увеличению числа разводов и детей, рожденных вне брака. Безусловно, это отрицательно сказалось как на положении матерей, вынужденных самостоятельно воспитывать своих детей, так и на формировании семейных установок их дочерей, не имеющих в родительской семье мужского примера [14].

В своих исследованиях М. Н. Афанасьев отмечает, что в настоящее время преобладающим типом семьи являются простые нуклеарные семьи, т. е. семьи, состоящие из супругов с детьми либо без них. «В подавляющем большинстве случаев это семьи одиноких матерей, разведенных женщин и вдовцов. В большинстве этих семей – один, реже – два ребенка» [2, с. 18]. В зависимости от представленного типа семьи определяется содержание оказываемой ей поддержки, сопровождения.

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что институт родительства претерпел значительные изменения. Данные преобразования, несомненно, отражают все политические, исторические и культурные изменения, происходящие в том или ином государстве в определенный исторический период.

Непосредственное влияние на формы и методы воспитания оказывают политическая, экономическая, социальная и культурная сферы. Политическая, экономическая и социальная нестабильность являются одними из первостепенных причин трансформации отношения к родительству. Кроме того, оказывают влияние и изменения, происходящие в культурной сфере. Данные изменения проявляются в отходе от духовно-нравственных ориентиров российского общества, ориентировании на западные формы воспитания детей, которые не соответствуют российскому менталитету и не отражают сущности традиционного русского воспитания детей.

Одним из путей преодоления возникшего кризиса является использование ВФСК ГТО в системе социокультурного и психолого-педагогического сопровождения родительства. Реализуемый в Свердловской области подход к организации подготовки к выполнению нормативов ВФСК ГТО через

патриотическое и духовно-нравственное воспитание и туристско-краеведческую деятельность в контексте почетного гражданского достижения [2; 9; 12] позволяет вовлекать в этот процесс семьи в качестве равноправного участника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. М. : Изд-во МГУ : Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 1996.
2. Афанасьев М. Н. Деятельность социального педагога по формированию родительства у супружеских пар // Вестник ЯГУ. 2007. Т. 4, № 1. С. 113.
3. Биктуганова М. Ю., Терентьев А. Е. Условия внедрения и пропаганды Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в процессе организации духовно-нравственного воспитания в системе высшего профессионального образования // Педагогическое образование в России. 2014. №9. С. 15–17.
4. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2004.
5. Девятых С. Ю. Социокультурная трансформация семьи и родительство // Сборники НИЦ «Социосфера». 2013. № 3.
6. Домострой. СПб. : Наука, 1994. (Сер. «Литературные памятники».)
7. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. В 10 т. Т. 3. Обучение и воспитание в школе. М. : Изд-во АПН, 1959.
8. Лосев А. Ф. Комментарии к диалогам Платона // Платон. Законы / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. М. : Мысль, 1999.
9. Маркс К. Конспект книги Л. Г. Моргана «Древнее общество» // Соч. Т. 45 / К. Маркс, Ф. Энгельс. М. : Политиздат, 1975.
10. Мурзина И. Я., Мурзин А. Э. Духовно-нравственное развитие, патриотическое воспитание и ГТО: к постановке проблемы // Актуальные проблемы и подходы к внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2014. С. 80–84.
11. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). URL: http://ifk.uspu.ru/images/stories/doc/VFSC/Постановление_Правительства_РФ_от_11_06_2014_N_540_Об_утвер.pdf (дата обращения: 01.10.2014).
12. Рукавишников В., Халман Л., Эстер П. Политические культуры и социальные изменения: международные сравнения. М., 1998.
13. Скок Н. В., Терентьев А. Е., Янцер О. В. Туризм как активное средство воспитания личности в процессе подготовки студентов к сдаче нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 190–193.
14. Уразаев А. М. Формирование социального и психологического портрета современных молодых женщин в период репродуктивной активности / А. М. Уразаев [и др.] // Вестн. ТГПУ. Сер. «Психология». 2002. № 3 (31). С. 124–126.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

УДК 796.5:376.2
ББК 4511.6

ГСНТИ 14.29.31

Код ВАК 13.00.03

Котова Наталья Юрьевна,

кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры физических средств реабилитации, Башкирский институт физической культуры; 450106 г. Уфа, ул. Онежская, 1, к. 4; e-mail: kny.87@mail.ru.

Токмаков Александр Анатольевич,

преподаватель кафедры туризма, Уфимский государственный университет экономики и сервиса; 450078, г. Уфа, ул. Чернышевского, 145; e-mail: aleksandr.tokmakov@mail.ru.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СТАБИЛОМЕТРИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТИВНЫМ ТУРИЗМОМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детский церебральный паралич; стабилметрия; спортивный туризм.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается влияние занятий спортивным туризмом в сочетании с методом стабилметрии на устойчивость в вертикальном положении тела подростков с детским церебральным параличом. Для оценки функциональных возможностей подростков, занимающихся спортивным туризмом, исследовалась динамика стабилографических показателей на протяжении двух лет занятий по разработанной программе.

Kotova Natalia Yurievna,

Candidate of Biology, Senior Lecturer of Department of Physical Methods of Rehabilitation, Bashkir Institute of Physical Culture, Ufa, Russia.

Tokmakov Aleksandr Anatolievich,

Senior Lecturer of Department of Tourism, Ufa State University of Economics and Service, Ufa, Russia.

THE METHOD OF STABILOMETRY FOR TEENAGERS WITH CHILDREN'S CEREBRAL PALSY ENGAGED IN SPORTS TOURISM

KEYWORDS: children's cerebral palsy; stabilometry; sports tourism.

ABSTRACT. The article studies the influence of engagement in sports tourism in combination with the method of stabilometry on the stability of the body of teenagers with children's cerebral palsy in the vertical position. The assessment of functionality of teenagers who are engaged in sports tourism was undertaken on the background of dynamics of the stabilographic parameters registered during two years of instruction according to the developed program.

Актуальность. По данным Министерства здравоохранения и социального развития, в 2010 г. численность детей с ограничениями в состоянии здоровья в России составляла 549 тыс. человек. Из них на долю лиц с детским церебральным параличом (ДЦП) приходится 15,5% [9]. Заболевание проявляется локомоторными нарушениями, причина которых связана с поражением незрелого мозга. Наблюдаемое при этом значительное ограничение двигательной активности отрицательно влияет на социальную адаптацию ребенка с ДЦП и снижает его качество жизни [2].

В настоящее время проблема реабилитации таких лиц стоит особенно остро: разрабатываются новые методики, внедряются различные технологии, реализуются социальные программы, позволяющие в значительной степени приблизить жизненное пространство инвалидов к жизненному пространству здоровых людей.

Однако полученные результаты не всегда оказываются удовлетворительными, что обуславливает актуальность дальнейших разработок в данной области.

В последние годы все большее значение придают использованию систематиче-

ских занятий физической культурой в системе реабилитационных мероприятий. Особой популярностью, в силу своей доступности, пользуется спортивный туризм, который обладает большим арсеналом разнообразных двигательных действий, реализуемых в естественных условиях природы. Перемещение по пересеченной местности, преодоление разнообразных препятствий и осуществление других необходимых движений значительно обогащают двигательный опыт и фонд двигательных умений и навыков. Тем не менее для успешного использования всего арсенала средств спортивного туризма для социально-бытовой реабилитации детей с ограничениями в состоянии здоровья от ребенка с ДЦП требуется умение поддерживать тело в вертикальном положении, сохранять статическое и динамическое равновесие, что не всегда возможно в силу двигательных дефектов, присущих данной категории людей.

В связи с этим необходимо сочетание средств спортивного туризма с методиками, позволяющими повысить уровень устойчивости тела в вертикальном положении. Одним из таких методов является стабилметрия, которая способствует формированию

двигательных навыков и выработке нового, «правильного» двигательного стереотипа движений. Данный метод способствует восполнению недостатка информации, необходимой в процессе реабилитации пациентов, способствует повышению уровня осознания управления как произвольными, так и произвольными контролируруемыми физиологическими процессами [1; 8].

Материалы и методы. Исследования проводились на базе ГБОУ ДОД Республиканского детского оздоровительно-образовательного центра туризма, краеведения и экскурсий г. Уфы, Уфимской специальной коррекционной общеобразовательной школы-интерната № 13 VI вида для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и Центра научных исследований, здоровья и реабилитации Башкирского института физической культуры. В эксперименте приняли участие подростки в возрасте от 13 до 17 лет с диагнозом «детский церебральный паралич».

В своей работе для улучшения поддержания тела в вертикальном положении у подростков с ДЦП, занимающихся спортивным туризмом, мы использовали компьютерный стабиланализатор с биологической обратной связью «Стабилан-01», который выступал в качестве терапевтического и диагностического средства. Компьютерный комплекс за счет стимулирующего действия повторяемых сигналов формирует принцип биологической обратной связи, при котором высшие центры координации

движений и поддержания равновесия вступают в процесс тренировки [4; 5].

Основу выполнения двигательных действий в процессе занятий на «Стабилане-01» составили компьютерные стабิโลграфические игры (КСИ), при выполнении которых создаются мощные направленные афферентные потоки проприоцептивной модальности, достигающие мозговых структур управления движения и создающие предпосылку закрепления приближенных к норме механизмов двигательной регуляции, т. е. оказывается влияние на нервно-мышечную проводимость и регуляцию позы через воздействие на нервные центры.

Результаты и их обсуждение. С диагностической целью из встроенных в комплекс тестов нами были использованы тест на устойчивость, который позволяет определить запас устойчивости подростка при максимально возможном произвольном смещении корпуса в каждом из четырех направлений: вперед, назад, вправо, влево – и стабิโลграфический тест, позволяющий оценить выраженность нарушений позы для подростков с ДЦП при вертикальном положении [5].

Стабิโลграфический тест оценивался по следующим показателям: Qx – разброс во фронтальной плоскости, Qy – разброс в сагиттальной плоскости, R – средний разброс, L – длина кривой стакинезиограммы. Полученные результаты представлены в таблице 1 и на рис. 1 и 2.

Таблица 1. Показатели стабิโลграфического теста в ЭГ (n = 34) и в КГ (n = 32) (M ± δ)

Гр.	Пк.	I	II	III	IV
ЭГ	Qx, мм	11,4±5,6	12,8±6,3	9,2±3,6	6,3±1,9*
	Qy, мм	10,3±4,6	14,3±3,1	9,2±4,0	6,6±3,3 *
КГ	Qx, мм	11,0±4,6	12,0±7,8	10,4±3,2	7,8±2,3*
	Qy, мм	10,4±3,6	15,2±3,1	10,0±3,8	8,3±3,1*

Пояснение. Гр. – группы, Пк. – показатели, ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, Qx – разброс во фронтальной плоскости, Qy – разброс в сагиттальной плоскости, I – начало 1 этапа, II – конец 1 этапа, III – начало 2 этапа, IV – конец 2 этапа. * – уровень статистической значимости различий $p < 0,001$

Как видно из данных, представленных в таблице 1, амплитуда колебаний во фронтальной плоскости как в КГ, так и в ЭГ преобладает над амплитудой колебаний в сагиттальной плоскости, что с биомеханической точки зрения не соответствует норме. Поскольку в сагиттальной плоскости балансировочные движения могут осуществляться только в голеностопных суставах, в то время как во фронтальной плоскости колебания туловища осуществляются за счет движений в четырех суставах – тазобедренных и подтаранных, перемещение тела возможно только за счет одновременного из-

менения длины обеих конечностей. Следовательно, амплитуда колебаний тела в сагиттальной плоскости должна преобладать над амплитудой во фронтальной плоскости. В начале 1 этапа показатель разброса центра давления (ЦД) в различных плоскостях в обеих группах незначительный. Однако по мере проведения занятий спортивным туризмом в сочетании с методом стабิโลметрии в ЭГ наблюдается уменьшение разброса ЦД, что свидетельствует о стабилизации системы равновесия у подростков в процессе занятий. По сравнению с фоновыми измерениями показатель разброса ЦД

уменьшился у подростков из ЭГ по фронтальной оси на 44,7%, по сагиттальной – на 35,9%; у подростков КГ – на 29,0% и 20,1% соответственно. После завершения занятий среднегрупповой показатель разброса ЦД в сагиттальной плоскости превалирует над данными во фронтальной плоскости, что соответствует нормальной биомеханической модели поддержания вертикальной позы.

Важным показателем способности удержания вертикальной позы является длина статокинезиограммы (L), характеризующая длину пути ЦД при проведении обследования. Данный показатель целесообразно рассматривать в совокупности со средним разбросом (R), поскольку оба показателя характеризуют колебания тела в вертикальной позе. Так, увеличение среднего разброса и длины статокинезиограммы ука-

зывает на уменьшение устойчивости человека в вертикальном положении, увеличение разброса и уменьшение длины свидетельствуют о замедлении колебаний, хотя при этом увеличивается их амплитуда. При уменьшении разброса и увеличении длины наблюдается учащение колебаний с одновременным уменьшением их амплитуды. Уменьшение обоих показателей свидетельствует об увеличении устойчивости [5; 6].

Динамика показателей длины статокинезиограммы и среднего разброса по этапам исследования представлена в рис. 1, 2.

Как видно из представленного материала, в начале исследования показатели длины статокинезиограммы и среднего разброса у подростков ЭГ составили $600,9 \pm 233,0$ мм и $13,4 \pm 7,6$ мм, среднегрупповые данные L и R у подростков КГ равны $633,9 \pm 229,0$ мм и $14,0 \pm 8,1$ мм соответственно.

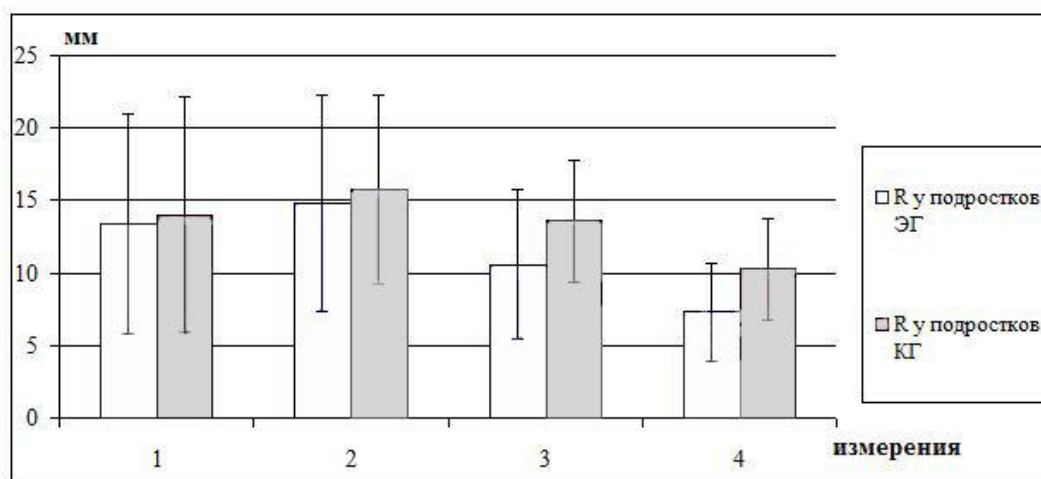


Рис. 1. Показатель среднего разброса отклонения ЦД у подростков с ДЦП в КГ и ЭГ

Примечание. R – средний разброс отклонения ЦД, I – начало 1 этапа, II – конец 1 этапа, III – начало 2 этапа, IV – конец 2 этапа

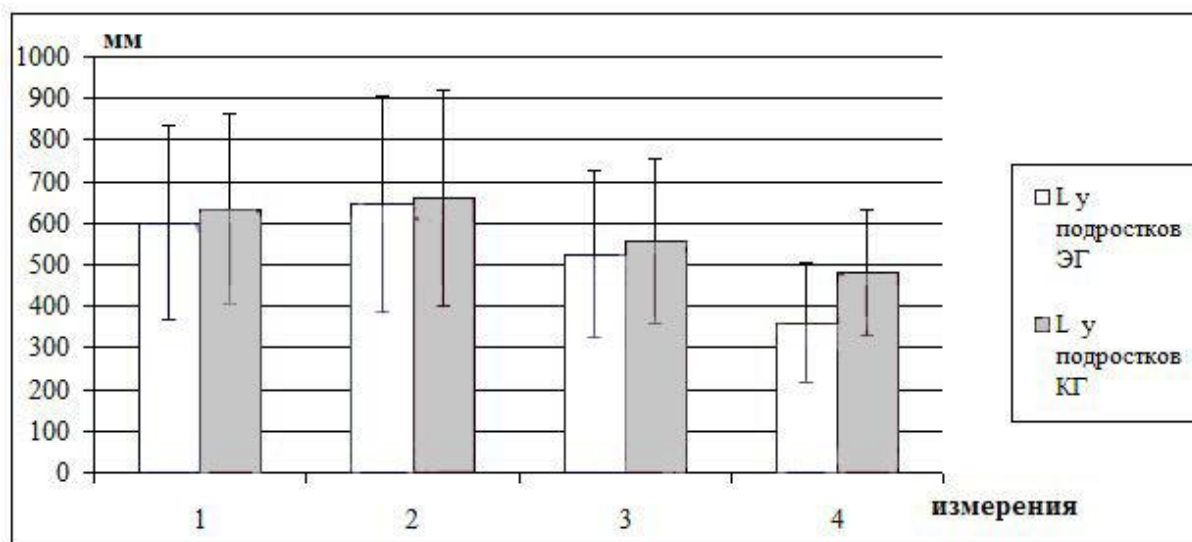


Рис. 2. Показатель длины статокинезиограммы у подростков с ДЦП в КГ и ЭГ

Примечание. R – средний разброс отклонения ЦД, I – начало 1 этапа; II – конец 1 этапа, III – начало 2 этапа, IV – конец 2 этапа

К окончанию второго года обучения в ЭГ после занятий спортивным туризмом с использованием метода стабилотметрии длина статокинезиограммы составила $360,8 \pm 146,0$ мм ($p = 0,001$), средний разброс равнялся $7,3 \pm 3,4$ мм ($p = 0,001$). В КГ показатель длины статокинезиограммы и среднего разброса после занятий по общепринятой программе Ю. С. Константинова составили $480,8 \pm 150,0$ мм ($p = 0,001$) и $10,3 \pm 3,5$ мм ($p = 0,001$) соответственно. Процент снижения каждого из исследуемого показателей составил: в ЭГ – 45,5% и 39,9%, у подростков из КГ – 26,4% (L) и 29,2% (R).

Таким образом, анализ изменений показателей стабилотрафического теста пока-

зал, что в ходе занятий спортивным туризмом с использованием занятий на компьютерном стабилизаторе с биологической обратной связью «Стабилан-01» в ЭГ мы наблюдаем повышение устойчивости тела в вертикальном положении и снижение уровня его колебаний.

Для оценки запаса устойчивости подростков в ЭГ и КГ нами был проведен межгрупповой и внутригрупповой анализ показателей теста на устойчивость, который включает анализ отклонения тела вперед-назад и вправо-влево в исходном положении стоя без отрыва стоп от платформы (табл. 2).

Таблица 2

Показатели теста на устойчивость в КГ (n = 34) и в ЭГ (n = 32) (M ± δ)

Гр.	Пк.	I	II	III	IV
ЭГ	LUp, мм	67,5 ± 26,0	78,2±26,3	93,0±20,3	105,1±15,0*
	LDn, мм	72,0 ± 22,2	78,2±19,5	92,1±22,0	102,3±16,1*
	LRt, мм	91,8 ± 23,8	100,0±22,5	107,8±16,0	117,2±14,2*
	LLf, мм	74,5 ± 29,7	95,8±29,1	104,3±22,6	115,6±18,5*
	Up/Dn, усл.ед.	0,93	1	1,01	1,01
	Норма Up/Dn, усл.ед.	1-1,5			
	Rt/Lf, усл.ед.	1,23	1,04	1,03	1,04
	Норма Rt/Lf, усл.ед.	1			
КГ	LUp, мм	68,3 ± 25,6	70,2±25,9	75,8±19,4	80,2±10,4*
	LDn, мм	71,9 ± 21,9	72,8±17,6	80,6±21,6	85,2±14,3*
	LRt, мм	92,0 ± 24,2	95,0±20,5	100,8±15,0	111,2±13,2*
	LLf, мм	75,4 ± 30,2	80,4±30,2	90,6±21,4	95,0±19,2*
	Up/Dn, усл.ед.	0,95	0,96	1,1	1,1
	Норма Up/Dn, усл.ед.	1-1,5			
	Rt/Lf, усл.ед.	1,23	1,18	1,03	0,97
	Норма Rt/Lf, усл.ед.	1			

Примечание. Гр. – группы, Пк. – показатели, ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, LUp – отклонение вперед, LDn – отклонение назад, LRt – отклонение вправо, LLf – отклонение влево, Up/Dn – баланс между отклонениями вперед и назад, Rt/Lf – баланс между отклонениями вправо и влево; I – начало 1 этапа; II – конец 1 этапа, III – начало 2 этапа, IV – конец 2 этапа

При анализе среднегрупповых данных у подростков с ДЦП были выявлены низкие показатели запаса устойчивости равновесия во всех направлениях в обеих исследуемых группах.

После проведения занятий спортивным туризмом в сочетании с методом стабилотметрии в ЭГ от этапа к этапу мы наблюдаем повышение запаса устойчивости в каждом направлении. После завершения 2 этапа мы отмечаем статистически значимое увеличение запаса устойчивости равновесия: вперед – на 35,7% ($p = 0,001$), назад – на 29,6% ($p = 0,001$), вправо – на 21,6% ($p = 0,001$), влево – на 35,5% ($p = 0,001$) по сравнению с фоновыми показателями.

Проанализировав данные отношения запаса устойчивости в передне-заднем на-

правлении и сравнив их с нормативными значениями, мы установили, что данный показатель постепенно стремится к значению «1» от этапа к этапу и к концу занятий приближается к норме.

Аналогичная положительная динамика была выявлена и по показателям запаса устойчивости равновесия при отклонениях тела вправо-влево в обеих исследуемых группах.

Полученные результаты согласуются с мнением ряда авторов [см., напр.: 3; 7] о том, что занятия, построенные по принципу визуальной биологической обратной связи, способствуют формированию новых связей взамен существующих. Кроме того, обратная афферентация от движений, которая возникает во время биоуправления, оказывает активное влияние на мозговые структуры.

Выводы. Результаты исследований свидетельствуют о том, что занятия спортивным туризмом в сочетании с методом стабилотрии повышают устойчивость тела в вертикальном положении, снижают

уровень его колебаний, чем создается базовая позиция для более эффективного использования средств спортивного туризма в сфере физической реабилитации детей с ДЦП.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина Л. М., Борисенко Н. Д., Варганова А. Г. Применение метода стабิโลграфии по принципу биологической обратной связи в комплексном лечении детей с детскими церебральными параличами // Сборник статей по стабילוграфии. М., 2006. С. 121–124.
2. Бадалян Л. О. Детская неврология. М. : МЕДпресс, 2010.
3. Васеймазов С. Н. Компьютерная стабилотрия в диагностике неврологических проявлений поясничного остеохондроза : автореф. дис. ... канд. мед. наук. Саратов, 2010.
4. Котова Н. Ю., Румянцева Э. Р. Коррекция постурального контроля у детей с ДЦП с использованием авторской программы // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2012. № 6. С. 277–286.
5. Котова Н. Ю. Особенности постурального контроля у подростков со спастической формой детского церебрального паралича при использовании авторской программы : дис. ... канд. биол. наук. Челябинск, 2012.
6. Руководство пользователя. Программно-методическое обеспечение компьютерного стабิโลграфического комплекса StabMed 2. Таганрог : ЗАО «ОКБ» РИТМ», 2008.
7. Савельев М. Ю. Физиологические особенности стабилотрии в оценке статического равновесия у детей с младшего школьного возраста в норме и при нарушениях двигательной функции : дис. ... канд. мед. наук. Архангельск, 2005.
8. Скворцов Д. В. Биомеханические методы в реабилитации патологии походки и баланса тела : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 2008.
9. Статистика по детям-инвалидам в России на 2010 год // Риа «Новости». 2010. URL: <http://ria.ru/society/20090917/185412439.html> (дата обращения: 18.05.2011).

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

Кочерьян Максим Артурович,

заведующий кафедрой физического воспитания и спорта, Уральский государственный экономический университет; 620144, РФ, г. Екатеринбург, ул.8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: mkocheryan@mail.ru.

Парамонов Александр Павлович,

кандидат социологических наук, ассистент кафедры социологии управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; 119571, г. Москва, пр-т Вернадского, 82; e-mail: arr-rags@mail.ru.

**ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР
ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальные ресурсы; человеческий потенциал; патриотизм; физическое воспитание; физическая подготовка; всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне»; военнослужащие; военная служба; воинский коллектив; готовность к военной службе; молодежь; национальная безопасность.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы рационального использования социальных ресурсов в интересах обеспечения национальной безопасности России. Обосновывается возможность повышения готовности представителей молодого поколения к военной службе через развитие физического воспитания молодежи, выступающего в роли связующего звена между действующими воинскими коллективами и будущими защитниками Отечества. Приводятся примеры результативной работы ветеранов и членов воинских коллективов в сфере физического и патриотического воспитания молодежи.

Kocheryan Maksim Arturovich,

Head of Department of Physical Education and Sports, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

Paramonov Aleksandr Pavlovich,

Candidate of Sociology, Assistant Lecturer of Department of Sociology of Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia.

**PHYSICAL EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AS A GUARANTEE
OF NATIONAL SECURITY OF RUSSIA**

KEYWORDS: social resources; human potential; patriotism; physical education; physical training; All-Russian Sports Complex "Ready to Work and Defense", military men; military service; military collective; readiness to serve in the army; youth, national security.

ABSTRACT. The article deals with the questions of rational use of social resources in the interests of guaranteeing national security of Russia. It argues the possibility of raising the degree of readiness of the younger generation to serve in the army through the development of physical education, which may be regarded as a link between the acting military collectives and the future defenders of Fatherland. The article gives examples of effective work of veterans and members of military collectives in the sphere of physical and patriotic education of the youth.

Поддержание устойчивого и динамичного развития российского общества неразрывно связано с укреплением системы национальной безопасности Российской Федерации, основными приоритетами которой является обеспечение военной, государственной и общественной безопасности [11]. При этом трудно переоценить значение той роли, которая принадлежит военнослужащим в обеспечении национальной безопасности: от их профессионализма, личностных качеств, физической и морально-психологической готовности выполнять поставленные задачи в любых условиях во многом зависит эффективность функционирования системы национальной безопасности, повышение авторитета государственной власти, поддержание социально-политической стабильности и позитивных общественных настроений в стране.

Профессиональное развитие военнослужащих осуществляется в условиях социальной среды воинского коллектива и требует, как правило, от них значительных усилий и времени на овладение профессиональными умениями и навыками, необходимыми для качественного исполнения служебных обязанностей. При этом повседневная боевая подготовка является одним из основных элементов ведомственной системы профессионального обучения, которой принадлежит ключевое значение в процессе обеспечения профессионального становления членов воинского коллектива [3].

Одним из основных направлений профессионального развития военнослужащих является физическая подготовка. И неслучайно для ее проведения отводится значительное количество учебного времени, поскольку только физически развитый человек способен быстро и качественно выпол-

нять поставленные задачи в боевых или иных условиях экстремального характера. В воинских коллективах традиционно высоко ценятся достижения в области физической культуры и спорта, а их руководители призваны обеспечить поддержание у подчиненных заинтересованного стремления к физическому развитию и самосовершенствованию. При этом нужно отметить, что эффективность физической подготовки военнослужащих во многом зависит от умелого использования руководителями воинских коллективов в повседневной практике методов социального управления.

По данным Научно-исследовательского центра Вооруженных сил Российской Федерации, проводившего социологическое исследование в 2012 г., практически все опрошенные военнослужащие (проходящие военную службу как по призыву, так и по контракту) подтвердили свое участие в спортивно-массовых мероприятиях [7]. При этом их спортивные предпочтения были отданы в большей степени единоборствам (57%), игровым видам спорта (43%), тяжелой атлетике (31,2%) и легкой атлетике (22,6%); а среди прикладных видов подготовки – парашютному спорту (52,4%) и стрельбе из штатного вооружения (46,9%). Показательно, что наибольший интерес к спортивным занятиям проявляют военнослужащие, чья повседневная деятельность связана с повышенными физическими нагрузками (представители разведывательных подразделений).

Вместе с тем результаты упомянутого социологического исследования указывают на то, что общее физическое развитие молодежи призывного возраста находится на достаточно низком уровне. Одной из основных причин такого положения дел является слабая вовлеченность представителей молодежи в процессы физического воспитания: только три четверти опрошенных (73,2%) до поступления на военную службу эпизодически или регулярно занимались спортом. Кроме того, вызывает тревогу снижение качественных характеристик призывного контингента (основную массу которого составляют представители социально незащищенных или слабо защищенных слоев населения), проявляющееся в ухудшении состояния здоровья, снижении уровня образованности, культурного и нравственного развития, морально-психологического состояния призывников [10].

Поэтому в современных условиях одной из важнейших управленческих задач является создание в воинских коллективах условий, способствующих раскрытию физических, духовных, интеллектуальных, инновационных и других способностей воен-

нослужащих. При этом нужно учитывать, что за последние десятилетия человеческое сообщество претерпевает значительные изменения в связи с процессами глобализации, становлением информационного общества; ощутимыми являются последствия негативных явлений и провалов в работе с молодежью, допущенных в конце XX столетия. Успешное преодоление возникающих в связи с этим трудностей требует наличия таких образцов поведения, которые включают творческие, инициативные подходы в интересах национальной безопасности. Творческий подход как «совокупность приемов, способов и методов профессиональной деятельности, основанных на стратегическом мышлении» позволяет «максимально сконцентрировать созидательную энергию людей и добиться синергического эффекта от их совместной деятельности» [1, с. 137–138].

Учитывая вышесказанное, можно с уверенностью утверждать, что ключевая роль в обеспечении национальной безопасности России принадлежит активизации человеческого потенциала. И здесь на первый план выступает проблема недостаточной физической подготовленности российской молодежи. Поэтому вопросы совершенствования физического воспитания подрастающего поколения – будущих защитников Отечества в наши дни имеют принципиальное значение, а их решение является важнейшим фактором обеспечения национальной безопасности страны.

Пути активизации человеческого потенциала базируются на рациональном использовании социальных ресурсов. По мнению известного британского ученого Э. Гидденса, ресурсы имеют двойственный характер и представляют собой как структуральные свойства социальных систем, возникающие и воспроизводимые в ходе социального взаимодействия, так и средства, с помощью которых осуществляются властные полномочия в процессе социального воспроизводства. При этом наличие власти в социальных системах предполагает регулярность отношений автономии и зависимости между коллективами и индивидуальными действующими субъектами таким образом, что при всех формах зависимости существуют некоторые ресурсы, позволяющие подчиненным оказывать влияние на своих «подчиняющих» [2, с. 57–58].

Эффективное управление социальными ресурсами сегодня является востребованным в воинских коллективах, поскольку способно в значительной степени усилить действенность административных решений, обеспечить повышение отдачи военнослужащих при выполнении поставленных задач и включенности каждого из них в кол-

лективную деятельность. Эти выводы подтверждаются результатами экспертного опроса с участием руководителей воинских коллективов, проведенного кафедрой социологии управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации в 2013 г.: подавляющее большинство респондентов (78,2%) в той или иной степени указали на необходимость использования социальных ресурсов для эффективного функционирования воинских коллективов [8].

Анализ результатов данного исследования показывает, что активизация человеческого потенциала в воинских коллективах, включающая такие направления, как духовно-нравственное развитие военнослужащих, поддержание высокого уровня корпоративной культуры, формирование имиджа воинского коллектива и другое, тесно связано с задачами воспитания будущих защитников Отечества. А достижение указанных целей предусматривает активное участие ветеранов воинских коллективов в работе с молодежью, в первую очередь в мероприятиях военно-спортивной и патриотической направленности, призванных способствовать повышению престижа военной профессии, укреплению здоровья и физического развития подрастающего поколения, готовности его представителей к военной службе.

В частности, более трети опрошенных экспертов (37,7%) считают, что состояние духовно-нравственного развития человека оказывает определяющее влияние на качество исполнения им обязанностей военной службы, что говорит о необходимости повышения интеллектуального, культурного и физического развития защитников Отечества. Важным является создание благоприятных условий для раскрытия творческого потенциала человека (в воинских, студенческих и иных профессиональных коллективах) и обеспечения его трансформации в реальный фактор эффективной деятельности в интересах обеспечения национальной безопасности.

Корпоративная культура объединяет в себе лучшие традиции воинского коллектива, задает образцы взаимодействия для всех его членов. Большинство экспертов (50,3%) указали на наличие в воинских коллективах понятной всем корпоративной культуры. При этом поддержание и развитие корпоративной культуры во многом зависит от характера восприятия ее самими военнослужащими. Степень распространенности корпоративной культуры в воинских коллективах высоко оценивается экспертами (41,1%), что подтверждает ее достаточно устойчивое состояние. Однако не всегда корпоративная культура, несущая в себе ценно-

сти, в том числе и физической культуры, находит однозначную поддержку среди военнослужащих.

Формирование имиджа воинского коллектива связано с укреплением общественного мнения о готовности его членов выполнить поставленные задачи на высоком профессиональном уровне. Это требует информационного освещения отдельных направлений профессиональной деятельности военнослужащих, а также их участия (в рамках допустимых возможностей) в физическом и патриотическом воспитании молодежи. Общественное направление деятельности носителей корпоративной культуры воинских коллективов оказывает положительное влияние на формирование оборонного сознания и патриотических настроений в молодежной среде. Значительный вклад в эту работу могут внести представители ветеранских организаций и воинских коллективов, принимавшие участие в боевых действиях или иных мероприятиях по защите национальных интересов России.

Очевидно, что физическое воспитание молодежи служит связующим звеном между действующими воинскими коллективами и подрастающим поколением, составляет основу подготовки будущих защитников Отечества. И не случайно вопросы укрепления их здоровья и обеспечения физического развития молодежи, повышения готовности ее представителей к военной службе находят отражение в решениях на самом высоком государственном уровне. Важным шагом на пути дальнейшего развития системы физического воспитания молодежи является ведение в действие Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса, устанавливающего государственные требования к физической подготовленности граждан страны [9].

Основные усилия при этом сосредотачиваются на приобщении населения, в первую очередь молодого поколения, к занятиям физической культурой и спортом, на формировании потребностей в физическом самосовершенствовании и поддержании здорового образа жизни. Определены меры стимулирования представителей молодежи к достижению практических военно-прикладных и физкультурно-оздоровительных умений и навыков: открываются возможности для учета индивидуальных достижений в области физической культуры и спорта при поступлении на обучение по программам высшего профессионального образования и назначения повышенной академической государственной стипендии обучающимся, имеющим золотой знак отличия Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса.

Государственная поддержка в деле физического воспитания молодежи имеет определяющее влияние на усиление процессов укрепления здоровья и повышения готовности подрастающего поколения к защите Отечества, развития человеческого потенциала призывного контингента. Это особенно важно для преодоления негативных явлений, препятствующих физическому развитию молодежи. Показательно, что более 1 млн учащихся и студентов образовательных учреждений, обучающихся по программам очной подготовки, по состоянию здоровья отнесены к специальной медицинской группе, одной из основных причин чему является низкая двигательная активность и недостаточное физическое воспитание учащейся молодежи [5].

В связи с этим совершенствование подготовки представителей молодежи к исполнению обязанностей военной службы требует реализации комплекса мер, направленных на физическую, нравственную и морально-психологическую подготовку граждан страны, включающую в том числе расширение физкультурно-оздоровительной работы в образовательных учреждениях, совершенствование форм и методов патриотического воспитания, повышение престижа военной профессии, формирование у молодых граждан страны оборонного сознания, активное привлечение их к занятиям военно-прикладными и иными видами спорта.

Одной из важнейших составляющих эффективной работы в молодежной среде является максимальное использование влияния и ресурсов ветеранских организаций. Личный пример ветерана-наставника, носителя уникальной в своем роде корпоративной культуры, является лучшим способом пропаганды здорового образа жизни. Такой пример является незаменимым для успешного физического воспитания молодежи и формирования у ее представителей осознанной потребности в занятиях физической культурой и спортом. Основные усилия по привлечению молодежи к ценностям физической культуры должны быть направлены прежде всего «на механизм интериоризации ценностей, т. е. на формирование условий продуктивного вбирания и присвоения новых ценностей, соответствующих социальным изменениям» [6].

Следует отметить, что под эгидой ветеранских организаций (и при их непосредственной поддержке) проводится значительное количество спортивных мероприятий военно-патриотической направленности, обеспечивающих повышение престижа военной профессии, передачу «из рук в руки» знаний, опыта и лучших традиций предшествующих поколений нынешним и буду-

щим защитникам Отечества. А это и есть наглядные уроки мужества и беззаветного служения России, один из важнейших социальных механизмов реализации человеческого потенциала в деле укрепления национальной безопасности нашей страны, поддержания мира и защиты ее национальных интересов.

Примеры активного участия ветеранов в общественной жизни, процессах воспитания молодежи и подготовки ее представителей к военной службе можно найти на страницах воспоминаний командира легендарной группы «Альфа» Героя Советского Союза генерал-майора Г. Н. Зайцева, который пишет, что подразделение богато своими традициями, одной из которых является «бережное отношение к памяти ушедших товарищей и патриотическое воспитание молодежи» [4, с. 588–596].

Ветераны подразделения «Альфа» тесно взаимодействуют с подшефными учебными заведениями, военно-патриотическими и спортивными клубами в таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, Воронеж, Челябинск, и в других регионах России. В военно-спортивной работе с молодежью, связанной с проведением военно-полевых сборов, зарниц, спортивных турниров по различным видам спорта, принимают участие не только ветераны, но и представители действующих воинских коллективов. Основными направлениями физической подготовки являются парашютное дело, легкая атлетика, лыжные гонки, плавание, самбо, рукопашный бой, бокс, тяжелая атлетика и др.

На Урале под патронажем «Альфы» действует военно-патриотическое молодежное объединение «Воин» имени Героя России А. В. Перова (г. Челябинск), в котором занимается допризывная молодежь. В процессе обучения будущие защитники Отечества получают специальные навыки, необходимые им для успешного выполнения обязанностей военной службы на самых ответственных участках.

Подводя итоги, нужно подчеркнуть важность государственной задачи совершенствования физического воспитания граждан страны, в первую очередь молодого поколения, отметив при этом роль и значение вовлеченности в решение этой проблемы общественных организаций, активная деятельность которых, основанная на патриотизме и гражданской ответственности, в интересах национальной безопасности России, по нашему мнению, может внести весомый вклад в дело укрепления здоровья и спортивной закалки молодежи, повышения готовности ее представителей к военной службе.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Василенко В. И., Василенко Л. А. и др. Трансформационные процессы в системе допуска к государственной тайне России. М. : Проспект, 2010.
2. Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации. М. : Академический проспект, 2005.
3. Дробот И. С. Устойчивость профессионального становления офицерских кадров // Государственная служба. 2011. № 5.
4. Зайцев Г. Н. «Альфа» – моя судьба. СПб. : Славия, 2009.
5. Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года. URL: <http://www.rg.ru/2010/02/12/prisyv-dok.html>.
6. Огородников А. Ю. Интериоризация ценностей как форма становления субъекта социальных отношений // Социология власти. 2012. № 1.
7. Оценка предпочтений военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации в сфере физической подготовки. URL: http://ens.mil.ru/science/sociological_center/army_in_numbers/more.htm?id=11481197@cmsArticle.
8. Парамонов А. П. Социальный потенциал воинских коллективов // Государственная служба. 2013. № 1.
9. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО). URL: <http://www.rg.ru/2014/06/18/gto-dok.html>.
10. Российская армия: социальные проблемы и способы их решения. URL: http://ens.mil.ru/science/sociological_center/army_in_numbers/more.htm?id=11481135@cmsArticle.
11. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. URL: http://news.kremlin.ru/ref_notes/424.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

УДК 796.015.865(470/571)
ББК 4511.3(2Рос)

ГСНТИ 77.03.07

Код ВАК 13.00.04

Пушкарева Инна Николаевна,

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 257.
e-mail: inna.ru.80@mail.ru.

Русинова Мария Павловна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теоретических основ физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 253; e-mail: mari1883@yandex.ru.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ОБЩЕСТВЕННО-ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА ГТО СРЕДИ НАСЕЛЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс (ВФСК); физическая культура и спорт; нормативы; общественно-государственное управление; гражданское общество; принципы управления; общественность.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены проблемы внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО. Как показывает исторический опыт, эффективная реализация каких-либо государственных инициатив невозможна без участия передовой общественности. Эффективное взаимодействие государства и общества основано на ряде управленческих принципов, которые обеспечивают учет интересов и потребностей каждой из сторон.

Pushkareva Inna Nikolaievna,

Candidate of Biology, Associate Professor, Head of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Rusinova Maria Pavlovna,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE USE OF PRINCIPLES OF SOCIAL AND PUBLIC ADMINISTRATION IN THE PROCESS OF EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX GTO AMONG POPULAR MASSES

KEYWORDS: All-Russian Sports Complex (ARSC); physical culture and sport; social norms; public administration; civil society; management principles; society.

ABSTRACT. The article deals with the problem of introduction of the All-Russian Sports Complex GTO. Historical experience shows that effective implementation of any public initiative is impossible without the participation of the progressive part of the population. Effective interaction of State and society is based on a number of management principles that take into account interests and needs of each of the parties.

Одной из важнейших составляющих современной социальной политики в Российской Федерации является развитие физической культуры как составной части общей культуры человека. Особое внимание к развитию этой сферы обусловлено противоречием между стремлением российского государства и общества повысить качество и продолжительность жизни и недостаточным участием населения в занятиях физической культурой и спортом. С этой целью в 2014 г. Правительством РФ было утверждено Положение о физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО). Цель Комплекса – повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в социально-экономическом развитии страны, укреплении здоровья, повышении благосостояния и качества жизни российских граждан, гармоничном и всестороннем развитии личности, формировании

потребности людей в физическом самосовершенствовании, воспитании патриотизма и гражданственности, мотивации к ведению здорового, спортивного образа жизни [3].

Основная работа по реализации Комплекса осуществляется Министерством спорта Российской Федерации совместно с заинтересованными организациями и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области физической культуры и спорта [3].

В качестве основных форм подготовки в Положении о ВФСК ГТО указаны образовательная деятельность по физической культуре; занятия в спортивных клубах; соревнования по видам спорта, совпадающие с видами испытаний; самостоятельные занятия физическими упражнениями, в том числе в летний оздоровительный сезон и каникулярное время, занятия в тренажерных залах, фитнес-центрах, спортивных клубах; соревнования по видам спорта, сов-

падающие с видами испытаний; самостоятельные занятия трудящихся физическими упражнениями, занятия в спортивных клубах, центрах и иных спортивных объектах по месту жительства, самостоятельные занятия физическими упражнениями, в том числе в местах массового отдыха.

Однако перечисленные формы могут быть не всегда доступны населению в силу разных причин. Например, из-за высокой стоимости занятий в специализированных центрах, нехватки свободного времени, отсутствия спортивных объектов вблизи места жительства, недостаточной информированности населения о видах испытаний и т. д. В связи с этим особое внимание необходимо уделять общественным организациям, которые способны в значительной мере повысить популярность комплекса ВФСК ГТО, а также сделать его более доступным для населения.

На сегодняшний день в России существует большое количество общественных организаций, но деятельность большей части из них населению известна плохо [2]. Полноценному участию общественности в управлении образованием часто препятствует авторитарность большего числа руководителей образовательных учреждений, низкая правовая культура участников образовательного процесса, недостаточное стимулирование общественной инициативы у педагогов, учеников и их родителей. Принуждение тоже значительно затрудняет процесс полноценного участия общественности в управлении образованием. Также к причинам недостаточного развития общественных инициатив можно отнести, с одной стороны, боязнь государства в лице образовательного ведомства упустить образование из своих рук, с другой – распространенное потребительское отношение самого общества к системе образования, его неумение и нежелание взять инициативу в свои руки. Однако создание и развитие общественных структур, их полноценное участие в решении вопросов образования является неотъемлемой составляющей процесса управления. Общественные организации могут быть равноправными государству или даже более значимыми в некоторых областях, в том числе и пропаганды духовно-нравственных ценностей.

Поэтому можно выделить государственно-общественное управление, прежде всего деятельность государственных институтов, которые совместно с добровольными общественными объединениями занимаются развитием системы образования. Государство привлекает общественные организации для повышения результативности и эффективности своей деятельности, при

этом общественные организации выступают объектами управления. Также общественно-государственное управление можно понимать как деятельность различных добровольных структур гражданского общества, которые вовлекают государственные институты в свою политику на основе равноправного участия в развитии общества.

Опыт деятельности общественных организаций прошлого может быть успешно использован в процессе внедрения современного комплекса ГТО. Одним из обязательных условий эффективного сотрудничества государства и общественности является соблюдение принципов государственно-общественного управления. К числу таких можно отнести принципы:

- независимости и паритетности органов государственного и общественного управления образованием. Общественные организации могут самостоятельно определять основные направления своей работы, действуя наравне с государственными органами, а чаще даже опережая их;
- законности, правовой обоснованности притязаний участников образовательной деятельности на участие в государственно-общественном управлении сферой общего образования, предполагающей неукоснительное следование всех органов управления Конституции России, ее законам, другим нормативным правовым актам;
- открытости и гласности. Деятельность общественных организаций и результаты их работы должны быть известны населению;
- комплексного использования ресурсов государства и общества субъектами государственно-общественного управления. Общественные организации должны получать финансовую поддержку государства, тогда как государство может использовать научный, методический и другой потенциал общественности;
- целевой направленности деятельности субъектов государственно-общественного управления на реализацию потребностей и интересов общества и государства. Деятельность общественных организаций должна строиться с учетом основных потребностей населения;
- свободы и самодеятельности. Деятельность общественных организаций должна основываться на добровольном участии и свободе;
- наделения полномочиями органов управления образованием в государственной вертикали сверху вниз, а в общественной – снизу вверх. Государственные органы могут предоставлять общественным организациям ряд полномочий. Одновременно эти организации, выявляя основные по-

требности и интересы населения, представляют государству свои возможности для удовлетворения этих потребностей [5].

В современных условиях большая часть принципов, лежащих в основе управления, регулирует отношения между государственными и общественными институтами на законодательном и правовом уровне. Это связано с необходимостью предотвращения конфликтов между этими двумя структурами. Однако для эффективного взаимодействия государства и общественности, помимо существующих управленческих принципов, можно использовать также принцип добровольности, взаимного делегирования полномочий и партисипативности.

Принцип добровольности должен означать отказ от жесткой регламентации, обязательности и всеобщности участия. Комплекс ГТО советского периода утратил свою популярность именно из-за своей обязательности. Массовость и доступность не должны носить принудительный характер. ВФСК ГТО должен представлять ценность для каждого отдельно взятого человека. Добровольное участие будет способствовать саморазвитию населения, повышению деловой активности и творческому поиску.

Принцип взаимного делегирования полномочий в современной теории управления рассматривается как передача части функций от руководителя другим управляющим или подчиненным для достижения конкретных целей. Для эффективного внедрения комплекса ВФСК ГТО общест-

венные организации и образовательные учреждения должны участвовать в разработке методик подготовки для сдачи нормативов ГТО.

Принцип партисипативности рассматривается как вовлечение работников в управление, расширение их полномочий и участие в принятии решений по вопросам, важным для организации и самих работников [1]. Партисипативность позволяет разделить риски, ответственность и успехи организации. Обязательными условиями партисипативного управления являются доведение целей и ценностей компании до ее работников; уважение к каждому сотруднику; удовлетворенность клиентов; открытое общение. Условием эффективного внедрения комплекса ГТО является определение значимости и ценности данных мероприятий не только для государства, но и для отдельно взятого учреждения. Также важным условием является свободное обсуждение результатов участниками проекта, хорошо разработанная система мотивации и поощрения.

Таким образом, для эффективной реализации комплекса ГТО необходима организация сотрудничества государственных структур и общественности, представителей образовательных и спортивных учреждений. В процессе внедрения ВФСК ГТО необходимо использовать существующие управленческие принципы, среди которых первоочередным должен стать принцип добровольности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственное управление. URL: <http://www.chtivo.ru/book/225797>.
2. Дилигенский Г. Г. Что мы знаем о демократии и гражданском обществе? // Pro et Contra. 1997. № 4. С. 5–7.
3. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе. М., 2013.
4. Русинова М. П. Реализация принципов общественно-государственного управления в процессе внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) // Актуальные проблемы и подходы к внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 109–113.
5. Русинова М. П. Социокультурная деятельность Уральского общества любителей естествознания по соуправлению развитием народного образования на Урале (1980–1917 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2013.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

Тагильцева Юлия Ринатовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 149; e-mail: jennifer1979@yandex.ru.

**СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
И ПРОПАГАНДА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В РАМКАХ ВФСК «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ!»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общественное сознание; мотивация; ВФСК «ГТО»; пропаганда; средства информации-психологического воздействия.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрена система пропаганды, являющейся одной из эффективных форм деятельности по распространению знаний, ценностей о здоровом образе жизни, которая была использована в советское время для повсеместного внедрения ВФСК «Готов к труду и обороне!».

Tagiltseva Yulia Rinatovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Advertising and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**THE SYSTEM OF FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION AND PROPAGANDA OF HEALTHY LIFE
STYLE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE ARSC “READY TO WORK AND DEFENSE”**

KEYWORDS: public conscience; motivation; ARSC “GTO”; propaganda; means of information-psychological impact.

ABSTRACT. The article describes the system of propaganda, which is one of the effective forms of an active spread of knowledge and values of a healthy life style, used in the soviet times for a wide introduction of the ARSC “Ready to Work and Defense”.

Исследователями не раз отмечалось, что здоровье человека является не только «достоянием самой личности, общества и государства, но это еще и фактор политической, экономической и социальной стабильности, национальной безопасности» [4, с. 324]. Поэтому первоочередной задачей государства является народосбережение через «физическое и интеллектуальное развитие способностей человека, совершенствование его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития» [8]. Решение этой задачи возможно только тогда, когда будет определена стратегия развития физической культуры, способная помочь обществу осознать потребность в ведении здорового образа жизни. Таким своеобразным толчком может послужить внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне!» (далее ВФСК «ГТО»), представляющего собой систему физического воспитания населения, ориентируемую на формирование гражданской ответственности за уровень своего физического развития и состояния здоровья. Но для этого необходимо сформировать в сознании индивида потребность быть здоровым и успешным. По мнению И. М. Сеченова, именно «жизненные потребности рождают хотения, и уже эти ведут за собой действия; хотение будет тогда мотивом или целью, а движения действием или сред-

ством достижения цели... Без мотива или импульса движение вообще было бы бессмысленно» [9, с. 516].

Как отмечает А. Е. Авдюкова вслед за Е. П. Ильиным, мотивация представляет собой «внутреннюю детерминацию поведения и деятельности, которая, конечно же, может быть обусловлена и внешними раздражителями, окружающей человека средой» [1, с. 81]. В связи с этим внутренняя детерминация поведения и деятельность тесно связаны с внешними представлениями, имеющимися в обществе. Таким образом, второй важной задачей становится проведение широкомасштабной пропагандистской деятельности, направленной не только на распространение знаний о здоровом образе жизни, но и формирование положительных представлений, взглядов, способных оказать воздействие на поведение людей. И здесь, безусловно, нужно учитывать полезный опыт по внедрению данного комплекса в советское время.

Начиная с 1931 г. в практику активно стал внедряться ВФСК «ГТО» как комплекс физкультурной подготовки в рамках системы патриотического воспитания молодежи в общеобразовательных, профессиональных и спортивных организациях. Буквально за 3 года своего существования данная система стала очень популярной среди советских граждан. Так, только за 1933–1937 гг. нормы ГТО I ступени сдавали 4 млн 458 тыс. человек, II ступени – 35 тыс., БГТО – 759,5 тыс.

человек, в 1948 г. насчитывалось 139 коллективов физкультуры и 7,7 млн физкультурников, в 1972–1975 гг. нормы и требования комплекса выполнили свыше 58 млн. чел., с 1974 г. проводились всесоюзные первенства по многоборьям ГТО (в 1975 г. в массовых стартах участвовали 37 млн. чел., в финале – около 500 чел.; призерам 4-й ступени присваивалось звание мастера спорта международного класса), в 1977 г. в стране было уже 219 тыс. коллективов физкультуры и свыше 52 млн 300 тыс. физкультурников [Там же]. Как видим, в последующие годы ГТО постоянно дополнялся, совершенствовался, но интерес к нему не ослабевал, что свидетельствует о многочисленных рекордах, победах спортсменов, прославивших на весь мир СССР.

Для того чтобы комплекс стал не просто обязанностью граждан, но прежде всего «образом жизни», правительством СССР были созданы не только условия для его развития, но и активно проводилась пропагандистская кампания. Пропаганда является одним из основных компонентов информационно-психологического воздействия, направленного на формирование в сознании людей необходимых установок. Как отмечает Б. Р. Мандель, данный термин имеет несколько дефиниций:

«1) система деятельности, направленная на распространение знаний, художественных ценностей и другой информации с целью формирования определенных взглядов, представлений, эмоциональных состояний, оказания влияния на социальное поведение людей;

2) распространение в массах идеологии и политики определенных классов, партий, государств;

3) средство манипулирования массовым сознанием» [7].

Поскольку внедрение ГТО носило массовый характер, то стоит здесь говорить о массовой пропаганде, которая представляет собой влияние на массовое сознание с помощью образных суждений, наглядных представлений и проводится через систему воспитания, профессионального образования, массовых коммуникаций, общественной и производственной рекламы, массовой культуры, массового общения. Основная функция пропагандистского сообщения в подобных условиях заключается в убеждении масс, а для этого необходимо «распространять только такие факты, такие мнения и такие вымыслы, маскирующиеся как факты, которые могут побуждать людей действовать или удерживать их от тех или иных действий» [2]. Побуждение к действию, как отмечает М. Чукас, происходит только тогда, когда внешние возбудители создают

образы, ассоциирующиеся с конкретным состоянием, представление о котором было индивидом получено из прошлого опыта, – страхом, удовольствием, ненавистью, любовью. В результате эти образы воспринимаются уже эмоционально и, как следствие, превращаются в символы, побуждающие к действию. Каждый такой символ затем уже человеком воспринимается якобы бессознательно и сподвигает на определенные чувства. Подобное находим в целенаправленной и систематической пропаганде ГТО.

Рассмотрим основные использовавшиеся средства транслирования пропагандистских сообщений с точки зрения информационно-психологического воздействия.

1. Печатные средства – плакаты, открытки, листовки, газеты (стенгазеты), журналы, бюллетени, пособия, художественная литература.

Наиболее качественная пропаганда ГТО велась посредством плакатов и открыток, которые содержали в себе яркие, эстетически привлекательные образы молодых юношей и девушек, излучающих здоровье, красоту, силу и грацию. Природа воздействия картинки такова, что зрительные образы, запечатленные на ней, обладают, как отмечает С. Г. Кара-Мурза, «суггесторным значением и порождают цепную реакцию воображения» [5]. В результате зрительный образ как сигнал вызывает, а затем и формирует в человеке нужные чувства, мнение и поведение. В данном случае это приводит к рождению у человека чувства восхищения эстетически привлекательным образом, стремления (желания) обладать (хотя бы на уровне воображения) подобными качествами, формами. И если эти чувства и желания сильны, то они дают толчок к совершению действий – заняться спортом, сдать нормы ГТО.

Как правило, зрительные образы употребляются с текстом, что способствует увеличению кооперативного эффекта, который «связан с тем, что соединяются два разных типа восприятия, входящих в резонанс и взаимно “раскачивающих” друг друга – восприятие семантическое и эстетическое. Самые эффективные средства информации всегда основаны на контрапункте, гармоничном многоголосии смысла и эстетики. Они одновременно захватывают мысль и художественное чувство (“семантика убеждает, эстетика обольщает”») [Там же]. Поэтому все плакаты и открытки сопровождалась ритмизованными призывами либо слоганами (девизами), которые раскрывали программу необходимых действий: «Хочешь быть таким? Тренируйся!», «Нет на свете прекрасней одежды, чем бронза мускулов и свежесть кожи!», «Иметь значок ГТО – дело чести каждого трудящегося», «СССР – могучая спортивная

держава!», «Солнце, воздух и вода множат силы для труда!» и т.п. Все это приводит к тому, что эффективность проникновения в сознание и подсознание увеличивается в несколько раз, поскольку идет воздействие на разные каналы восприятия.

Не стоит умалять и значимость остальных печатных средств. Немалую роль в становлении ГТО сыграла печать, которая на своих страницах проводила активную пропаганду физической культуры и спорта. Например, в СССР выходило 13 центральных, республиканских и городских спортивных газет: «Советский спорт», «Спортивная Москва», «Физкультурник Белоруссии», «Спортивная газета» (Украинская ССР), «Лело» (Грузинская ССР), «Спорт» (Казахская ССР), «Спордилехт» (Эстонская ССР), «Спортас» (Литовская ССР), «Айастанни физкультурник» (Армянская ССР), «Спорте» (Латвийская ССР), «Физкультурник Азербайджана», «Физкультурник Узбекистана» и др. Материалы о спорте регулярно публиковались и в газетах «Правда», «Известия», «Комсомольская правда», «Труд», «Пионерская правда», 130 молодежных и 28 пионерских газетах. Кроме того, выходили и ежемесячные спортивные журналы «Физкультура и спорт», «Спортивная жизнь России», «Физическая культура в школе», «Легкая атлетика», «Спортивные игры», «Турист», «Теория и практика физической культуры». Все эти печатные издания способствовали информированию советских читателей о спортивных событиях, о методиках проведения тренировок, воспитанию советской молодежи через создание и раскрытие духовного мира советского спортсмена.

2. Радио и телевидение – радио- и телепередачи.

Радио по сути является одним из первых электронных СМИ, выполнявшим функцию воздействия на огромные территории. Его интенсивность связана с тем, что информация, воздействуя на аудиальный канал коммуникации, заставляет воображение человека выстраивать собственные образы, ассоциации, которые затем смешиваются с содержанием нашего бессознательного. Именно такие образы являются наиболее сильными и надолго остаются в памяти, поскольку были созданы самим воображением исходя из приобретенного прошлого опыта.

В рамках пропагандистской кампании ГТО активно действовало Всесоюзное радио, которое транслировало комплексы гимнастики – утренней и производственной, – репортажи о первых соревнованиях, рассказы о спортсменах и организаторах физкультуры.

Телевидение, хоть и появилось чуть позже, тоже играло значительную роль в данной деятельности. В отличие от радио,

оно так же, как и кинематограф, использует сразу несколько каналов коммуникации – аудиальный и визуальный. Но его воздействующая сила заключается прежде всего в том, что телевидение способно создавать фиктивную реальность, представляющую собой искажение образа действительности. «Поскольку человек действует в соответствии со своим восприятием реальности (то есть ее образом), то телевидение, способное этот образ создать, становится средством программирования поведения человека» [5].

Для активного продвижения идеи ГТО в массы на телевидении транслировались многочисленные передачи просветительского характера, посвященные тем или иным видам спорта, что способствовало активному вовлечению масс в занятия физкультурой и спортом, а также передачи «Спортландии», в соревнованиях которой участвовали тысячи советских граждан различных возрастных категорий. В этот период советское телевидение предлагало своим зрителям 800 часов спортивных передач в год.

3. Кино- и видеофильмы – художественные фильмы, мультипликационные фильмы.

Кинематограф является одним из эффективных средств воздействия, поскольку он обладает «гармоничным многоголосием», т.е. соединением разных типов восприятия – аудиального и визуального. Так же, как в некоторых печатных средствах (плакатах и открытках), в кино уже сформированы определенные зрительные образы, поэтому информация, зашифрованная в них, быстрее и легче адаптируется подсознанием. Тем более экранность кинематографа способствует тому, что зрительные образы воспринимаются индивидом непосредственно-чувственно. Воздействующая сила фильма также усиливается за счет игры актеров, что приводит к быстрой работе воображения. Человек в чертах и поведении героев старается уловить знакомое поведение людей, с которыми когда-то встречался, что приводит к усилению эффекта ожидания [3]. На этот же эффект работает и музыкальность фильма, поскольку воздействие в этом случае оказывается не на разум, а на чувства в ходе порождения конкретного ассоциативного ряда. Таким образом, подобные носители рассчитаны как на убеждающее, так и на внушающее воздействие.

В советском кинематографе была широко представлена спортивная тематика: альпинизм («Путешествие в молодость», 1956; «Вертикаль», 1967; «Белый взрыв», 1969), атлетика – легкая и тяжелая («Право на прыжок», «Быстрее собственной тени», «Железные игры»), баскетбол («Центровой из поднебесья»), бокс («Первая перчатка»; «Боксеры», 1940; «Вторая попытка Виктора

Крохина»; «Белый квадрат», 1970), борьба («Чемпион мира», «Непобедимый»), велогонки («Призвание»), гимнастика («Серебряный тренер», 1963; «Тренер», 1969), гонки (автопробег – «Однажды летом», 1937; «Гонщики»; «Испытатели», 1987), горные лыжи («Миг удачи»), дзюдо («Я буду ждать»), конный спорт («Смелые люди», «Ипподром»), конькобежный спорт («Цена быстрых секунд») и т. д.

4. Вспомогательная деятельность – парады физкультурников, соревнования (спартакиады), направленные на поддержание морального духа советских граждан и укрепления их в стремлении вести здоровый образ жизни.

5. Сопутствующие атрибуты – значки. Главным транслятором пропаганды становились значки ГТО, которые молодые носили с гордостью, поскольку сдать нормы ГТО считалось одним из высших достижений. Стоит отметить, что обладателями значков были и известные люди: шахтер Алексей Стаханов, балерина Галина Уланова, один из крупнейших математиков мира академик Андрей Николаевич Колмогоров, Герой Социалистического Труда Георгий Сперанский, Герой Советского Союза Марина Чечнева, трактористка Паша Ангелина, – ставшие «лидерами мнений», на которых ориентировалась и которым стремилась подражать советская молодежь.

Именно благодаря усиленной пропаганде движение ГТО в какой-то степени превратилось в идеологию, стало частью общесоюзной спортивной культуры. Важную роль здесь сыграл психологический «эффект повторения», направленный на то, чтобы распространяемая пропагандистская информация обладала способностью легко и быстро усваиваться, не встречая при этом каких-либо барьеров психики, и просачиваться в бессознательное человека. «Психологический механизм многократного повторения действует на основе принудительного привлечения внимания, подсознатель-

ного восприятия предлагаемой информации, существенного сужения сознания человека в экстремальной обстановке» [6]. Применительно к специфике распространения ГТО стоит отметить, что «эффект повторения» знаний о физической культуре и спорте обеспечивался ретрансляцией практически по всем каналам коммуникации и многократностью этой ретрансляции – менялась лишь форма, содержание оставалось неизменным. Это привело к тому, что все советские семьи по утрам делали зарядку, в школах проводились спортивные «минутки», в организациях – производственная гимнастика и отмечалось повсеместное увлечение спортом.

Как видим, все проанализированные выше средства пропаганды представляли собой единую систему, каждый элемент которой дополнял последующий и работал на свой сегмент, поэтому пытаться выделить среди них какой-то один, особенно эффективный, не имеет никакого смысла. Только в совокупности этих средств возможна активная, развернутая пропаганда, охватывающая все слои населения.

Таким образом, само движение ГТО на современном этапе без агитационно-пропагандистского сопровождения не сможет стать неотъемлемой частью российской спортивной культуры. Поэтому необходимо разработать и проводить четкую информационную политику, способную, с одной стороны, возродить у российских граждан желание быть здоровыми, а с другой – создать стереотип, что физически и интеллектуально развитый человек является конкурентно привлекательным и успешным в современном обществе. Новая пропагандистская кампания движения ГТО должна учитывать не только хорошо проверенные временем каналы коммуникации – СМИ и другие медийные средства, но и новые технологии в этой области. Прежде всего это касается Интернета с его возможностями выхода на различные сегменты аудитории за счет социальных сетей, информационных порталов, ЖЖ, форумов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдюкова А. Е. Особенности потребностно-мотивационной сферы старшеклассников, стремящихся поступить в высшее учебное заведение // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 80–84.
2. Бессонов В. Пропаганда и манипуляция как инструменты духовного порабощения // Пси-фактор : сайт. URL: <http://http://psyfactor.org/praganda2.htm>.
3. Зелинский С. А. Манипуляции массами и психоанализ // Пси-фактор : сайт. URL: <http://http://psyfactor.org/lib/zeln.htm>.
4. Каприн А. Здоровье нации как важнейший фактор обеспечения национальной безопасности Российской Федерации // Безопасность Евразии. 2005. № 4. С. 324.
5. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. URL: http://http://www.kara-murza.ru/books/manipul/manipul_content.htm.
6. Караяни А. Г. Информационно-психологическое противоборство в современной войне // Пси-фактор : сайт. URL: <http://http://psyfactor.org/lib/psywar30.htm/>.
7. Мандель Б. Р. Политическая психология : учеб. пособие для студентов вузов (бакалавриат, магистратура, специалитет). М. : Флинта, 2013. С. 238.
8. Развитие комплекса ГТО в наше время. URL: http://cosh21.narod.ru/istoria_gto.pdf.
9. Сеченов И. М. Избр. произведения. Т. 1. Физиология и психология. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1952.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

Югова Елена Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к.253; e-mail: eaugova@mail.ru.

**ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ ГТО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система ГТО; здоровьесберегающая компетентность; физическое развитие.

АННОТАЦИЯ. Представлены данные о снижении уровня состояния здоровья населения по некоторым показателям. Представлены результаты собственных исследований уровня физического развития студентов. Рассматривается комплекс системы ГТО как один из факторов развития здоровьесберегающей компетентности.

Yugova Elena Anatolievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**INTRODUCTION OF THE GTO SYSTEM AS A DEVELOPMENT FACTOR OF HEALTH PRESERVING
COMPETENCE**

KEYWORDS: GTO system; health preserving competence; physical development.

ABSTRACT. The article presents the data about lowering of the level of healthiness of the population by some parameters and provides the results of the undertaken analysis of the level of physical development of students. The complex GTO is regarded as one of the factors of development of health preserving competence.

Здоровье населения Российской Федерации, в том числе и такой возрастной группы, как студенчество, находится на недостаточно высоком уровне. В докладе «О состоянии здоровья населения и организации здравоохранения по итогам деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации за 2013 г.» отмечается, что темп прироста заболеваемости с 2003 по 2013 г. в целом по Российской Федерации составил 15,0%. В 2013 г. в сравнении с 2008 г. отмечается рост болезней эндокринной системы, расстройств питания, нарушений обмена веществ (на 15,3%), новообразований (на 13,0%), далее следуют болезни уха и сосцевидного отростка (на 8,0%), болезни мочеполовой системы (на 7,6%), болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (на 6,5%), болезни органов дыхания (на 6,2%), врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения (на 4,6%), болезни нервной системы (на 4,4%), болезни системы кровообращения (на 3,9%) [5].

Снижение уровня физического здоровья наблюдается и в такой возрастной группе, как юношеский возраст, к которой относятся студенты вузов. Для достижения высокого профессионального мастерства в будущем в процессе обучения они испытывают высокую психофизиологическую нагрузку на все функциональные системы организма. На фоне отсутствия системы здоровьесберегающих механизмов в работе многих учебных заведений это приводит к

тому, что по истечении примерно трех лет после окончания университета у молодых специалистов развивается ряд хронических неинфекционных заболеваний, таких как гастриты, панкреатиты, неврозы и т.д., и выпускники не могут работать в полную силу, принося пользу своему учреждению и, как следствие, государству и самим себе. Таким образом, современное образовательное пространство становится фактором, снижающим уровень здоровья студентов.

Проведенные нами исследования показывают, что уровень физического развития студентов (УФЗ) действительно недостаточно высок. При проведении исследований использовалась методика Г. А. Апанасенко, представленная в виде шкалы соматического здоровья. В основу методики положены показатели физического развития: рост, масса тела, жизненная емкость легких, кистевая динамометрия, а также состояние сердечно-сосудистой системы [6, с. 18–24]. По шкале соматического здоровья косвенно определяются энергопотенциал и объем физиологических резервов человека. Между энергопотенциалом, резервами организма и экономизацией его функций имеется прямая зависимость. Чем выше энергопотенциал и резервы организма, тем более экономично осуществляются в нем функции, за счет чего поддерживается высокий уровень соматического здоровья, и тем меньше вероятность развития хронических неинфекционных заболеваний. При отклонении от нормы составляющих соматического здоровья прогноз здоровья становится не-

благоприятным, возрастает риск развития неинфекционных заболеваний. На основании этих исследований вычисляются показатели, или индексы, которые соответствуют уровню физического здоровья испытуемого. Характеристика индексов следующая: 2–7 баллов – низкий; 8–10 баллов – ниже среднего; 11–15 баллов – средний; 16–20 баллов – выше среднего; 21–25 баллов – высокий.

Нами представлены средние показатели с 2008/09 по 2011/12 уч. гг., так как су-

щественных отличий в результате исследований уровня физического состояния студентов не прослеживалось. Всего было исследовано за четыре года 518 студентов 1 курса РГППУ. Исследование показало, что 52% студентов имеют уровень физического здоровья ниже среднего, 19% – средний и 11% – низкий. Уровнем здоровья выше среднего обладают 15% обследованных, высоким – 3% (рис. 1).

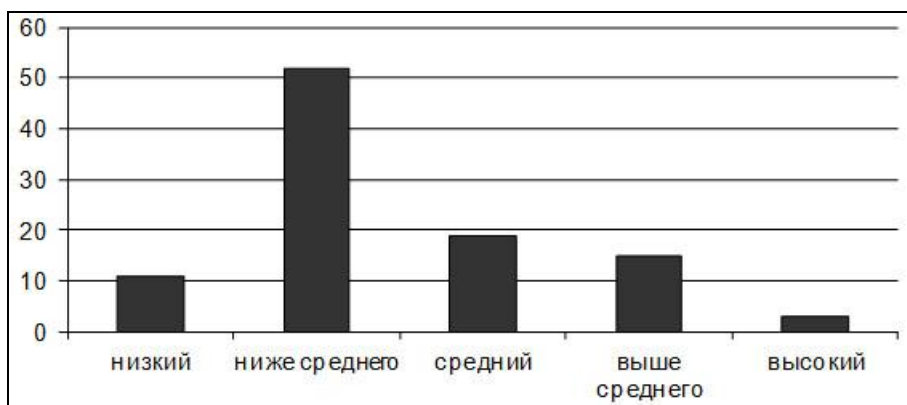


Рис. 1. Показатели уровня физического здоровья студентов

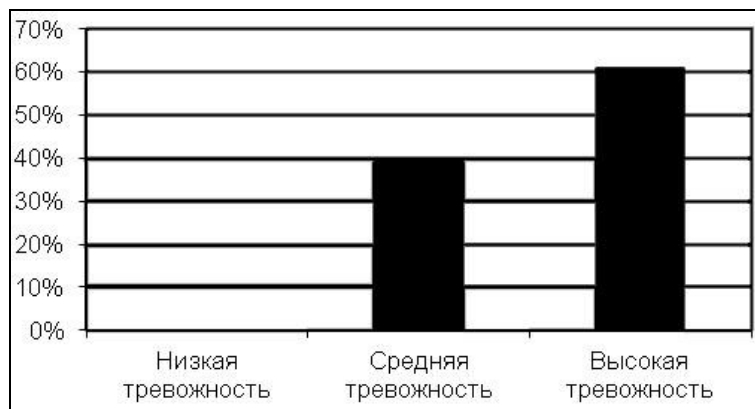


Рис. 2. Показатели реактивной тревожности



Рис. 3. Показатели личностной тревожности

Таким образом, пролонгированные исследования в данной возрастной группе отражают общую картину состояния здоровья населения Российской Федерации. То есть большая часть студентов имеют

уровень физического здоровья ниже среднего.

Для выявления уровней личностной и реактивной тревожности студентов применялась методика, позволяющая дифференцированно

измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние. Данной методикой является методика Ч. Д. Спилбергера [6].

В результате исследования выявлено, что 61% студентов имеют высокую реактивную (ситуативную) тревожность, средний уровень тревожности имеют 39% студентов. Низкая тревожность не обнаружена при исследованиях (рис. 2).

При исследовании личностной тревожности (рис. 3) выявлено, что у 21% студентов наблюдается средняя личностная тревожность, в то время как студентов с высокой тревожностью значительно выше – 79%. Эти данные говорят о том, что для большинства студентов состояние тревоги является постоянным. Респондентов с низким уровнем личностной тревожности также не выявлено.

Исходя из этого можно сказать, что большинство студентов испытывает на данный момент определенные трудности, проблемы или переживает из-за предстоящих важных событий в жизни. Такая ситуация, безусловно, требует коррекции. Результаты проведенных исследований доказывают необходимость повышать уровень как физического, так и психического здоровья учащихся вузов, т. е. развивать здоровьесберегающую компетентность студентов. В большинстве случаев эта компетентность относится к социальной компетентности. Ее теоретической основой послужили сформулированные в отечественной психологии положения, согласно которым человек есть субъект общения, познания, труда. И. А. Зимней была предложена следующая трактовка здоровьесберегающей компетентности: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни [1]. Существуют и другие подходы к определению указанной компетентности, но все они отражают общую сущность, заключающуюся в поддержании и сохранении здоровья, в том числе и средствами физической культуры и спорта. Наиболее интересными определениями данной дефиниции являются следующие: Э. М. Казин определяет здоровьесберегающую компетентность как интегральную профессионально значимую способность личности к организации педагогической деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья, которая основана на индивидуальной культуре здоровья и проявляется в совокупности теоретических знаний о здоровье, практическом опыте и навыках, готовности к формированию здорового образа жизни, здравотвор-

ческой личностной позиции участников образовательного процесса [2, с. 108–112]. Т. Н. Ле-ван выделяет трехкомпонентную структуру здоровьесберегающей функции педагога:

1) здоровьесберегающий компонент – управление условиями, в которых протекает образовательный процесс, и способность сделать их такими, чтобы уровень здоровья участников образовательного процесса не ухудшался в процессе ежедневного взаимодействия;

2) здоровьесформирующий компонент – управление содержанием образования и способность включать вопросы, связанные с формированием навыков здорового образа жизни и мотивации к созидающему поведению, в образовательный процесс;

3) саморазвивающий компонент – управление педагогом процессом своего личностного и профессионального совершенствования и развитием своей компетентности в области здоровьесозидательной деятельности [3].

Интегрируя предложенные понятия и опираясь на собственные исследования, мы предлагаем следующее определение здоровьесберегающей компетентности: комплекс систематических знаний и представлений о позитивных и негативных изменениях в состоянии собственного здоровья и здоровья окружающих; умение составлять программу сохранения своего здоровья и действенную программу (или план) сохранения здоровья учащихся в условиях учебно-воспитательного процесса; умение создавать здоровьесберегающую образовательную среду; владение способами организации деятельности по профилактике здоровья и здоровьесбережению; владение образовательными технологиями, сохраняющими здоровье учащихся; исследование эффективности образовательного процесса в вопросах здоровьесохранения, а также способность организовать и реализовать деятельность по профилактике и здоровьесбережению [7].

Одним из основных факторов, предполагающих массовое развитие здоровьесберегающей компетентности, является внедрение комплекса ГТО, в том числе и в высшие учебные заведения.

Согласно подписанному президентом указу «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» от 24 марта 2014 г. № 172, в рамках ГТО предусматривается сдача спортивных нормативов в 11 возрастных группах с шести лет.

Для возрастной группы от 18 до 29 лет, к которой относятся и студенты вузов, предусмотрены следующие нормативы. Для

женщин основными нормативами являются бег на 100 м, бег на 2 км, прыжок в длину с разбега (или с места), подтягивание из виса лежа на низкой перекладине, поднимание туловища из положения лежа на спине, наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье. Для мужчин основными нормативами являются бег на 100 м, бег на 3 км, прыжок в длину с разбега (или с места), подтягивание из виса на высокой перекладине (или рывок гири), наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье [4].

Такие упражнения, как бег на короткие и длинные дистанции, позволяют повысить уровень физического развития студентов в

плане совершенствования функциональных резервов сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Кроме этого, подготовка к выполнению силовых тестов развивает у студентов такой показатель оценки УФС, как относительная мышечная сила. В то же время систематические занятия физической культурой позволяют снизить высокий уровень тревожности у студентов. Таким образом, последовательное и систематическое внедрение тестирования студентов по программе ГТО является одним из факторов развития здоровьесберегающей компетентности студентов в процессе их обучения в высшем учебном заведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А., Лаптева М. Д., Морозова Н. А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта tuning // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 22–27.
2. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Руднева Е. Л. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика : учеб. пособие. 3-е изд., перераб. М. : Омега-Л, 2013.
3. Ле-ван Т. Н. Управленческие функции педагога в области охраны и укрепления здоровья с позиций анализа современной нормативно-правовой базы // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/103-6398> (дата обращения: 14.10.2013).
4. Сайт Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». URL: <http://www.gto-normy.ru/> (дата обращения: 23.12.2014).
5. Сайт Министерства здравоохранения РФ. URL: <http://www.rosminzdrav.ru/> (дата обращения: 23.12.2014).
6. Селиверстова Г. П. Практикум по валеологии. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998.
7. Югова Е. А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического вуза // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. 2011. № 3. Т. 1. С. 213–217.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.923.2-057.875
ББК Ю962.3

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.01

Байлук Владимир Васильевич,

доктор философских наук, профессор кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nina5940@mail.ru.

КАКОВА ЦЕНА САМОПОЗНАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ?

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: концепция самопознания; система образования; интегративный фактор; самопознание; самообразование; самовоспитание; самореализация.

АННОТАЦИЯ. Доказывается тезис о самопознании студентов образовательного процессе как интегративном факторе образования. Внедрение концепции самопознания в систему образования — не только условие повышения его качества, но также включает в себе возможность экономии в стране огромных финансовых, материальных и человеческих ресурсов.

Bailuk Vladimir Vasilievich,

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

WHAT IS THE VALUE OF SELF-KNOWLEDGE IN THE SYSTEM OF EDUCATION?

KEYWORDS: concept of self-knowledge; system of education; integration factor; self-knowledge; self-education; self-discipline; self-realization.

ABSTRACT. The article argues that self-knowledge of students in the educational process is an integration factor of education. Introduction of the concept of self-knowledge in the system of education is not only a means of raising its standard, but also a possibility to save huge financial, material and human resources in the country.

Чтобы человеку целесообразно осуществлять ту или иную деятельность, он должен знать свои потребности (чего он хочет) и свои возможности (что он может). Его потребности трансформируются в цели, возможности — в средства деятельности, а следствием их взаимодействия является определенный результат. Очевидно, что этот результат зависит прежде всего от того, насколько человек знает себя. **«Кто знает себя, — утверждал еще афинский мудрец Сократ, — тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего не может. Занимаясь тем, что он знает, он удовлетворяет свои нужды и живет счастливо, а, не берясь за то, чего он не знает, не делает ошибок и избегает несчастий».** Л. Н. Толстой в трактате «В чем моя вера?» писал, что для выработки цели жизни человек должен познать самого себя. Поэтому самопознание, по Толстому, не цель, а средство выработки собственной цели жизни.

Каково место самопознания субъектов педагогического взаимодействия в современном отечественном образовании?

В различных исследованиях отмечается, что современная система образования пока явно недостаточно формирует готовность и способность обучающихся к само-

определению и личностной и профессиональной самореализации. По мнению, например, М. М. Гарифуллиной, в настоящее время для большинства учеников школ характерен такой уровень развития составляющих способностей к самоуправлению и самореализации, который не обеспечивает успешного решения следующих сложных задач данного возраста: 1) личностного и профессионального самоопределения; 2) поиска смысла жизни; 3) целеполагания и самокоррекции; 4) самоуправления [3].

Но сознательный выбор человеком профессии невозможен без самопознания своих склонностей, способностей и личностных качеств, необходимых для той или иной специальности. Что же мы наблюдаем в действительности? К сожалению, сегодня в стране отсутствуют статистические данные о том, сколько абитуриентов поступает в вузы в соответствии со своим призванием. В литературе лишь изредка встречаются сведения об абитуриентах, выбравших профессии в соответствии со своим призванием. Например, К. М. Гайдар выявил, что только 26,9% первокурсников поступили в педуниверситет в соответствии с интересом к профилирующему предмету и склонностью учить других [2, с. 142–143]. Согласно данным И. В. Гордеевой, выбрали специ-

альность экономиста (поступили в Уральский государственный экономический университет) в соответствии со своим призванием только немногим больше 14% [4]. В прошлом году я студентам первого курса Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) задал следующий вопрос: «Кто в этом Институте выбрал направление своей деятельности в соответствии со своим призванием?» Из 120 студентов таких оказалось только 13. Эти данные дают определенные основания предположить, что значительная часть абитуриентов (скорее всего, большинство) при поступлении в вузы руководствуется не своим призванием, а разного рода внешними мотивами (посоветовали родители, сюда поступали мои друзья, престижность профессии, большая возможность трудоустроиться, чтобы после окончания школы не работать, получить диплом, возможность для мужчин избежать службы в армии, наличие бюджетных мест и др.). Об этом свидетельствуют и данные исследования Ю. В. Микова и Ю. В. Табалы. Их вывод: большая часть студентов считают, что если бы им пришлось поступать в вуз снова, то они выбрали бы другую специальность [6]. Тем самым они признают ошибочность своего первичного выбора специальности.

Об этом же косвенно свидетельствуют также данные исследования Я. В. Дидковской, согласно которому в первое десятилетие XXI в. работать после окончания вуза по специальности желали 46% выпускников [5]. В настоящее время таких выпускников еще меньше. Думается, мы не будем далеки от истины, если сделаем вывод, что это в основном те, кто сделал выбор специальности в соответствии со своим призванием. Выпускники же вузов, которые трудоустраиваются не по специальности, – это, скорее всего, те, кто при поступлении в вуз руководствовался внешними по отношению к призванию соображениями.

Плата выпускников за это – трудоустройство не по специальности, а это фактически потеря нескольких лет жизни, использованных не по целевому назначению, т. е. без удовлетворения от дела, которым необходимо было заниматься.

Плата государства – неэффективное использование огромных финансовых, материальных и человеческих ресурсов.

Плата общества – выпускники вузов, устроившиеся не по специальности, оказываются: 1) во многом неподготовленными к тем видам труда, которые не соответствуют полученному ими образованию; 2) в различных сферах труда не обеспечиваются воспроизводство рабочей силы. Так, на-

пример, многие школы ежегодно недополучают молодых педагогов, что оборачивается старением педагогических кадров (отмечу, что в соответствии с полученным образованием сегодня, по некоторым данным, распределяется не более 40% выпускников педагогических вузов).

Каковы причины этих явлений? Главная из них, на наш взгляд, состоит в том, что в системе современного образования, по большому счету, не осознается фундаментальная роль в нем самопознания, и не только в деятельности обучающихся, а также педагогов. Не осознается, во-первых, то, что назначение всех учебных дисциплин состоит прежде всего в том, чтобы усвоенные обучающимися знания различных учебных дисциплин становились средством их самопознания, его методологией: если все человеческое познание представить в виде конуса, то на его вершине будет находиться самопознание личности, а в основании – все другие виды познания. Во-вторых, не осознается то, что самопознание обучающихся – это движущая сила их самообразования, основа их самовоспитания и личностной и профессиональной самореализации. Поэтому в литературе справедливо отмечается, что изучение различных дисциплин пока еще не оказывает должного содействия личному и профессиональному самоопределению обучающихся и их самореализации.

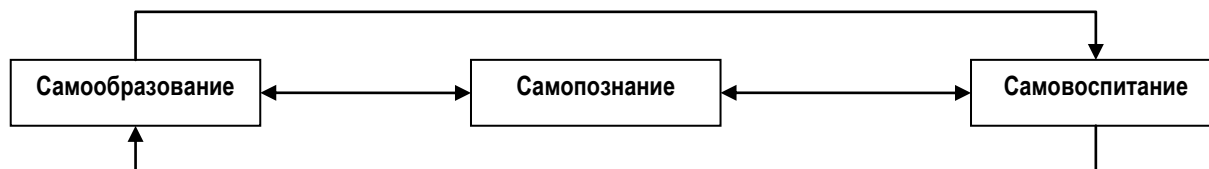
Далее. В настоящее время в ФГОС всех уровней образования отсутствует такая учебная дисциплина, как «Самопознание и самореализация личности». Но если эта дисциплина учащимся не читается, то откуда им взять знания о самопознании и самореализации личности?

Причиной нерешенности указанных выше проблем в образовании является и объективная неготовность педагогов решать эти проблемы. Ведь когда они получали педагогическое образование, они тоже не приобрели системы знаний о самопознании, самовоспитании и самореализации личности. Доктор педагогических наук, профессор УрГПУ С. Н. Поздняк отмечает, что исследование практики образовательных организаций общего образования показывает, что типичной является ситуация, когда в основном документе школьной программы развития образовательной организации самопознание даже не упоминается. А самовоспитание если и упоминается, то вне всякой связи с самопознанием. Цель развития самопознания не ставится. Роль знаний различных дисциплин в самопознании школьников абсолютному большинству учителей неизвестна. Аналогичная ситуация – в колледжах и вузах.

Между тем в образовательном процессе действует следующий закон: уровень само-

познания, самообразования, самовоспитания и самореализации обучающихся находится в прямой зависимости от нацеленности педагогов на собственное самообразование, самопознание, самовоспитание и на самореализацию в профессионально-педагогической деятельности. При этом в деятельности и педагогов, и обучающихся вы-

явлена следующая закономерность: самообразование воздействуют на самопознание, самообразование и самопознание воздействуют на самовоспитание, а самопознание оказывает, в свою очередь, обратное воздействие на самообразование, самовоспитание же – на самопознание и самообразование (см. рис.).



При этом самообразованию субъектов образовательного процесса, на наш взгляд, принадлежит **основополагающая** роль, самопознанию – **интегративная**, а самовоспитанию, начиная с основного общего образования, – **определяющая**.

Выявленная закономерность определяет базовую технологию саморазвития и педагогов, и обучающихся. Мы разделяем мнение В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева о том, что саморазвитие – фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [7].

Прогрессивное, восходящее саморазвитие всех субъектов образовательного процесса – основа их продуктивной всесторонней и гармоничной самореализации, нацеленной на созидание благ себе и другим при нанесении никому вреда.

Приведем аргументы в пользу доказательств идеи, или тезиса, о том, что самопознание – это не только фундаментальная духовная ценность человеческой жизни, но и интегративный фактор в деятельности педагогов и обучающихся и образования в целом.

1. Сознательное самопознание (существует и стихийное самопознание) позволяет человеку на каждом этапе жизненного пути, начиная с юности, получать ответы на следующие вопросы индивидуального бытия: «Кто я такой и почему я такой?»; «Как я отношусь к себе?»; «Кем я хочу, могу и должен быть в своей жизни?». Ответ на первый вопрос связан с предметным самопознанием, т. е. с описанием и объяснением себя в прошлом и настоящем. Ответ на второй вопрос связан с самооценкой. Ответ на третий вопрос связан с самопознанием своего будущего, т. е. с самопроектированием, конструированием «Я»-проектов. Результатом объединения всех этих ответов, или самоопределений, в единое целое является «Я»-концепция личности. Истинное самопознание обучающихся – основа правильного выбора ими специальности и созна-

тельного отношения к своей учебной деятельности в вузе.

2. Самопознание позволяет человеку открывать свою уникальность, а уникальность – основа индивидуальности. В свою очередь, индивидуальность – основа творчества. Все духовные и материальные инновационные ценности в обществе были созданы личностями, выражаясь словами Н. А. Бердяева, с необщим выражением лица.

3. Самопознание позволяет человеку обеспечить эффективное самоуправление своей деятельностью. Это связано с тем, что самопроект, который является продуктом высшей ступени самопознания в виде самопроектирования – это не только инструмент достижения целей, но и инструмент сознательной саморегуляции человека. Самоуправление всех субъектов образовательного процесса на основе самопознания или саморефлексии также, с одной стороны, обеспечивает им самоконтроль за своей деятельностью, а с другой – самооценку результатов своей деятельности и определение путей ее совершенствования.

4. Самопознание человеком своих достоинств и недостатков позволяет ему совершенствовать свои положительные качества и избавляться от своих отрицательных качеств, то есть успешно заниматься самовоспитанием. В. А. Сухомлинский был глубоко прав, утверждая, что **«самовоспитание – это не что-то вспомогательное в воспитании, а его крепкий фундамент. Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает»**.

5. Самопознание человека предопределяет его ответственность, так как ответственность связана с его способностью осознавать соответствие результатов своих действий поставленным целям и принятым в обществе или коллективе нормам, вследствие чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при несоответствии – чувство невыполненного долга. Поэтому быть ответственным – значит быть подлинным субъектом самореализации. А. Маслоу от-

мечал, что **«всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самоактуализируется»**. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что культура самопознания, или рефлексивная культура личности, – это высший уровень ее культуры, так как ею определяется ответственность личности.

6. Самопознание человека – основа познания им других людей. Это объясняется тем, что одним из основных методов познания объектов действительности вообще является сравнение. Австрийский писатель С. Цвейг писал: **«Кто однажды обрел самого себя, тот уже ничего на этом свете утратить не может. И кто однажды понял человека в себе, тот понимает всех людей»**. А значение для каждого человека истинного познания других людей переоценить трудно, так как знание – результат этого познания – определяет отношение к другим людям и взаимоотношение с ними.

7. Самопознание позволяет человеку стать тем, кем он способен стать, а не тем, кем заставляет его быть социальное окружение, т. е. позволяет быть самим собой. Еще древнегреческий философ Пифагор утверждал: **«Если тебя спросят, в чем состоит благополучие? – ответствуй, быть в согласии с самим собой»**. Поэтому абитуриенты, делающие свой выбор специальности случайно, на основе мотивов, противоречащих их собственной природе, совершают акт измены и даже предательства по отношению к самим себе, по отношению к своему подлинному «я». Ведь самое ценное, что есть в человеке – это его уникальность. Но это не столько вина абитуриентов, сколько беда. Общеобразовательная школа, поглощенная подготовкой обучающихся к ЕГЭ, личностному и профессиональному самоопределению на основе самопознания, как отмечалось, их не учит.

8. Истинное самопознание – это судьба человека, так как оно предопределяет достижение им зрелости и полноценного человеческого счастья.

9. Самопознание – это также то звено, которое, с одной стороны, позволяет связывать разрозненные знания, осваиваемые по различным учебным дисциплинам, и строить личностную научную картину мира, а с другой – это то звено, которое обеспечивает взаимосвязь всех видов деятельности человека и определяет его внутреннюю и внешнюю целостность и гармоничность, жизненное равновесие и устойчивость.

Проиллюстрирую это на деятельности обучающегося. Истинное самопознание обучающегося обеспечивает связь в его учебной деятельности:

1) образования и самообразования, так как обучающийся готов усваивать передаваемые ему педагогом знания только тогда, когда он осознает личностный смысл этих знаний;

2) воспитания и самовоспитания, так как обучающийся стремится следовать предъявляемым к нему нормативным требованиям лишь в том случае, если выявляет в них личностный смысл. Только при этом условии обучающиеся превращают внешние нормы-требования в собственные регулятивы своего поведения;

3) самообразования и самовоспитания с самореализацией. Это объясняется тем, что добиться успеха в своей деятельности можно только при наличии: 1) научно разработанного самопроекта деятельности; 2) при сформированности необходимых терминальных, инструментальных и социально-психологических качеств, которые тоже могут возникнуть только на основе самопознания (самооценки и проекта самовоспитания).

Истинное самопознание студентов, будучи видом духовной деятельности, одновременно выступает и духовным основанием всех видов его деятельности как в вузе, так и вне его.

Считаю, что всем сказанным я обосновал идею о самопознании как фундаментальной духовной ценности человека и тезис о самопознании как интегративном факторе системы образования.

В заключение я хочу отметить следующее.

1. В настоящее время в ФГОС для различных уровней образования определено: для общеобразовательной школы множество предметных, метапредметных и личностных результатов, для профессионального образования – множество общекультурных и профессиональных компетенций: что надо знать, что уметь и чем владеть. Но ни в одном из стандартов не отмечено, что интегративным и системообразующим знанием обучающихся является знание ими самих себя и на этой основе возникающее умение контролировать себя и управлять своей деятельностью, умение самовоспитывать и перевоспитывать себя и всесторонне и гармонично самореализоваться.

2. Трактовка образования как освоения человеком системы предметных знаний о мире, умений и навыков, опыта познавательной и практической деятельности сегодня нуждается в корректировке. Образование не сводится только к выполнению функций обучения и воспитания. Третьей функцией образования, на наш взгляд, является самопознание всех субъектов образовательного процесса, и прежде всего самопознание обучающихся. Именно самопознание связывает в единое целое обучение и

воспитание и выступает в системе образования как его интегративный фактор.

Интегративную роль самопознания в деятельности студентов мы уже рассмотрели. Интегративная роль самопознания педагогов в их деятельности выражается в том, что, во-первых, педагог может эффективно осуществлять управляющие воздействия на студентов только на основе своего истинного самопознания (прежде всего через конструирование самопроектов, которые обеспечивают сознательную саморегуляцию его деятельности), во-вторых, обеспечение эффективной связи своей педагогической деятельности с самообразовательной и самовоспитательной деятельностью обучающихся возможно только через организацию их самопознания, так как именно последнее – основа их сознательного отношения к своей образовательной деятельности. Тем самым самопознание всех субъектов образовательного процесса выступает как системообразующий фактор всего образования.

Внедрение в систему отечественного образования концепции самопознания в

качестве ее интегративного фактора, на наш взгляд, позволит всем субъектам образовательного процесса превращать в действительность все свои возможности, весь свой неисчерпаемый потенциал на благо самим себе, другим людям, обществу и тем самым всесторонне и гармонично самореализоваться.

Внедрение концепции самопознания в систему образования мы рассматриваем в качестве одного из главных направлений его модернизации и повышения качества.

Самопознание человека – это духовная ценность, но внедрение концепции самопознания в систему образования на всех его уровнях в качестве интегративного фактора включает в себе возможность экономии в стране огромных финансовых, материальных и человеческих ресурсов. В связи с этим хотим отослать к разработанному нами инновационному проекту «Самопознание обучающихся как интегративный фактор формирования их готовности к личностной и профессиональной самореализации» [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В. Инновационный проект образования «Самопознание обучающихся как интегративный фактор системы образования». Екатеринбург, 2013.
2. Гайдар К. М. К вопросу диагностики исходной готовности первокурсников университета к овладению педагогической профессией // Психология учителя : тез. докл. к VII съезду О-ва психологов СССР. М., 1989. С. 142–143.
3. Гарифуллина М. М. Особенности развития способности личности к самореализации на разных этапах жизненного пути // Ученые записки. Казань, 2007. Т. 149. Кн.1 : Гуманитарные науки. С. 95–101.
4. Гордеева И. В. Критерии выбора профессии и мотивации получения высшего образования российскими студентами (на примере УрГЭУ) // Профессиональная самореализация личности в современном социуме. Екатеринбург, 2014.
5. Дидковская Я. В. Социокультурный анализ профессионального самоопределения и карьера молодежи. Екатеринбург, 2011.
6. Миков Ю. В., Табала Ю. В. Вторичная занятость и профессиональный выбор студента // Педагогическое образование в России. 2014. № 11.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Н. Поздняк.

УДК 37.034:796.015.865-057.875
ББК 4448.051.4+Ч511.3

ГСНТИ 77.03.07

Код ВАК 13.00.04

Биктуганова Марина Юрьевна,

главный специалист по связям с общественностью отдела организационной, правовой работы, государственной службы и кадров Министерства физической культуры, спорта и молодежной политики Свердловской области; 620004, г. Екатеринбург, ул. Малышева, 101, каб. 385; e-mail: ifk@uspu.ru.

ЗНАЧЕНИЕ СИМВОЛОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФИЗИЧЕСКОМ СОВЕРШЕНСТВЕ ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: символ; физическое совершенство; физическое воспитание; здоровый образ жизни.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена феномену физического совершенства личности. Автор рассматривает становление данного понятия в контексте развития отечественной системы физического воспитания в XX в., анализирует символическую природу данного явления, определяет перспективы его использования в процессе пропаганды здорового образа жизни.

Biktuganova Marina Yurievna,

Chief Public Relations Specialist, Department of Organization, Jurisdiction, Civil Service and Staff, Ministry of Physical Culture, Sports and Youth Policy of Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia.

THE IMPORTANCE OF SYMBOLS IN FORMATION OF THE IMAGE OF PERSONAL PHYSICAL PERFECTION

KEYWORDS: SYMBOL; PHYSICAL PERFECTION; PHYSICAL EDUCATION; HEALTHY LIFESTYLE.

ABSTRACT. The article deals with the phenomenon of physical perfection of a person. The author considers the formation of the given concept in the context of development of the national system of physical education in the XX century, analyzes its symbolic nature and defines the perspectives for its application in the process of propagating healthy lifestyle.

Современное общество переживает период, связанный с активной популяризацией регулярных занятий физической культурой и здорового образа жизни. Этот процесс оказывает огромное влияние как на различные социальные сферы жизнедеятельности человека, так и на внутреннюю систему ценностей каждой отдельной личности, в том числе через формирование символов, которые оказывают влияние на формирование образов, особенно связанных с представлениями о физическом совершенстве.

Авторы отечественных монографий, учебников, партийно-правительственных постановлений 1917–1960 гг. при освещении различных проблем физической культуры и физического воспитания не упоминают такое понятие, как «физическое совершенство». В упомянутых текстах основной целью физического воспитания провозглашается готовность к защите Родины от нападения извне, к труду, немаловажными задачами являются и всестороннее физическое развитие и общее оздоровление нации. При этом следование идеалам Коммунистической партии и верность им было высшим морально-нравственным требованием.

XXII съезд КПСС был посвящен новому этапу в строительстве коммунизма. Было провозглашено, что «поколение советских людей будет жить при коммунизме». Одним из пунктов «Морального кодекса строителя коммунизма» была забота о вос-

питании детей, воспитании человека, в котором гармонично сочетаются моральная чистота, духовное богатство и физическое совершенство. Этот кодекс воспринимался не просто как идеал, а как конкретное партийное задание, поэтому понятие «физическое совершенство», как и идеал всестороннего гармоничного физического развития человека, в эти годы приобретает реальные, связанные с жизнью очертания, а перед теоретиками физического воспитания ставится важнейшая задача – разработка критериев физического совершенства человека.

Обратившись к энциклопедиям, словарям, монографиям, учебникам и другим документам 60–80-х гг. XX в., можно наблюдать, как трансформируется понятие «физическое совершенство». В 1963 г. в «Энциклопедическом словаре по физической культуре и спорту» появляется сам термин, но еще нет соответствующей статьи. В 1967–1970-х гг. идеал физического совершенства связывается с трудовой и военной деятельностью. В 1967 г. в учебнике для вузов «Теория и методика физического воспитания» отражен идеальный характер рассматриваемого понятия, оно также связано с трудовой и иными сферами человеческой жизни. В 1977 г. выходит 27-й том «Большой советской энциклопедии» (третье издание), в котором термин «физическое совершенство» приобретает реальные формы, характеризуется как «высшая степень гармонического физического развития и всесторон-

ней физической подготовленности человека, оптимально соответствующая требованиям трудовой и иных сфер деятельности». Еще больше конкретизируется изучаемое понятие в 1980-х гг., что отражено в нормативах комплекса «Готов к труду и обороне» и Единой всероссийской спортивной классификации.

В настоящее время коммунистические идеалы сменяются идеалами гуманистическими, отраженными в основах мировых религий – христианстве, мусульманстве, иудаизме. Потребность в физическом развитии и совершенствовании является теперь индивидуальной, связанной с необходимостью человека поддерживать свое здоровье, развивать физические и высоко нравственные качества. Образ физического совершенства становится индивидуальным, реализация мотива физкультурной деятельности личности зависит от сознания отдельного индивида и является различной у разных людей – спортсменов, инвалидов, просто здоровых людей. Для каждого человека символ образа физического воспитания проявляется в его конкретной деятельности.

Существуют различные подходы к философскому пониманию символа. Единого толкования термина «символ» нет, так как оно определяется мировоззренческими взглядами и кругом исследуемых мыслителем проблем.

Большое влияние на развитие идей о значении символов и процессе символизации человеком окружающего мира оказала философия символических форм Э. Кассирера. В своей теории Э. Кассирер рассматривает человека обособленно от других живых существ, обращая внимание на специфические особенности его мировосприятия.

Эрнст Кассирер – представитель Марбургской школы неокантианства. Являясь последователем Э. Канта и его теории критики чистого разума, Э. Кассирер рассматривает мировосприятие человека как «критику культуры». С точки зрения предложенной им теории, человека нельзя рассматривать только с позиций разума. Э. Кассирер считал, что в основе познания мира человеком в равной мере лежат как рациональные, так и иррациональные формы восприятия. Определение человека только как существа разумного не совсем корректно, так как наше познание окружающего мира осуществляется посредством не только рационального восприятия, но и символической деятельности.

В работах философа феномен культуры объясняется с учетом недостаточности биологических данных человека для того, чтобы в полной мере объяснить закономерности его существования. Э. Кассирер, обращаясь к

работам биолога Иксюля, стремится подтвердить положение о том, что бытие человека протекает через символические формы. Так, у Иксюля есть понятие «функциональный круг животного», которое заключается в том, что каждый организм выдает ответную реакцию на полученный из внешнего мира сигнал или стимул, образуя некую единую цепь взаимодействий.

Э. Кассирер обособляет человека, указывая на то, что в отличие от животных, рецепторы и эффекторы которых связаны напрямую, человек обладает особым промежуточным звеном, специфическим символическим способом познания мира (так называемой «символической системой»), которая позволяет ему расширить и качественно усовершенствовать круг выполняемых функций. За счет этого особого звена человек получает возможность проявлять и закреплять различные стандарты поведения. Помимо «физической реальности», основанной на биологических процессах, человек существует в реальности символической, включающей в себя такие виды духовно-культурной деятельности, как язык, миф, религия, искусство, наука, а также различные виды практической деятельности.

В своих исследованиях Кассирер предлагает новое определение человека: «animal symbolicum» – «животное символическое», т. е. способное производить, распознавать и использовать символы.

Кассирер представляет символ как понятие, объединяющее различные подходы к исследованию человека и человеческой культуры. По его мнению, культура может быть определена как сеть, созданная человеком из символов и знаков, своеобразная символическая реальность, а бытие человека происходит в мире, опосредованном мифами, языком, символами религиозного, научного характера, образами искусства. Немаловажным является тот факт, что мир символов отражает не реальность как таковую, а представление человека о собственной особой роли, о возможности определять условия своего существования. Сознание человека может конструировать реальность, смысл бытия раскрывается человеку через его деятельность, направленную на миропонимание. Особенностью процесса познания и понимания мира человеком является то, что любое познание, согласно Кассиреру, начинается с семиотики, знак рождается каждый раз заново при его восприятии индивидуальным сознанием. Символы не статичны, они развиваются и изменяются, тем самым обогащая и аккумулируя исторический опыт человечества.

Производство и воспроизводство символических форм является не целью суще-

ствования человека и его культуры, а лишь способом. Безусловно, нельзя говорить о том, что человек существует и действует основываясь только на собственных символических представлениях о мире, есть и природные факторы, обуславливающие деятельность человека и объединяющие его с животным миром. Но все же, как уже говорилось, по Кассиреру, в деятельности человека есть особое звено, отличающее его от животных и позволяющее выделять особую сферу жизни человека – культуру, сферу, присущую только ему и проявляющую два противоречивых свойства. Первое из них раскрывает культуру как способ выживания человека, основанный на принципе целесообразности, второе – способность свободного субъекта выходить за рамки утилитарных потребностей и отказываться от постановки и достижения целей согласно практической необходимости.

Кассирер в своих работах рассматривает символы и вопросы символизма в философской интерпретации. Он понимает под символами все явления, в которых смысл в той или иной форме проявляется через чувственное, иррациональное начало. Философ подразумевает, что символ проявляется через две составляющих – форму (физический, материальный носитель) и содержание (идеальная внутренняя сторона – значение, смысл), которые неразрывно между собой связаны. Он рассуждает о символах как о «предмете познания» – «орудии формирования значений».

Э. Кассирер говорит о том, что существ-

вует несколько функций, выполняемых символами: конструктивная (или формативная), коммуникативная, репрезентативная, первая из которых обеспечивает процесс конструирования и структурирования опыта человека. Философ называет символы «символическими формами», подчеркивая важность данной функции. С точки зрения Кассирера, символическая форма не статична, она подразумевает присутствие творческих актов в деятельности человека, которые имеют сходные черты в религии, создании мифов, науке, искусстве, языке. И именно проявление через символические формы творческой составляющей в культуре отличает человеческое общество от социальных форм жизни животных.

Э. Кассирер считает, что способность к созданию и интерпретации символов присуща человеку в любом контексте, в котором человек воспринимает мир. Эту идею Э. Кассирера можно перенести и на сферу физического воспитания и процесс создания образа физического совершенства.

Как мы видели из истории, представление о понятии физического совершенства менялось с течением времени, что свидетельствует о трансформации данного понятия и его образа в сознании человека. Можно сделать вывод о том, что формирование ценностных установок личности напрямую связано с символической деятельностью и в формировании физической культуры личности большое значение имеет формирование художественных символов физического совершенства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры // Избранное. Опыт о человеке. М., 1988.
2. Мурзина И. Я., Мурзин А. Э. Духовно-нравственное развитие, патриотическое воспитание и ГТО: к постановке проблемы // Актуальные проблемы и подходы к внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2014. С. 80–84.
3. Теория и методика физического воспитания. М.: ФиС, 1976.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

Власкина Ирина Васильевна,

психолог, ГБУЗ СО «Свердловская областная клиническая психиатрическая больница»; 620100, г. Екатеринбург, Сибирский тракт, 8 км, 7а.

Лысуенко Светлана Анатольевна,

методист по реализации основных профессиональных образовательных программ, ГАОУ СПО СО «Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени Н. А. Демидова», г. Нижний Тагил; аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 622001, г. Нижний Тагил, ул. Карла Маркса, д. 2; e-mail: aleks1008.81@rambler.ru.

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое сопровождение; студенты колледжа; профессионально важные качества; профессия социономического типа.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрено психологическое сопровождение формирования профессионально важных качеств студентов колледжа, получающих профессии социономического типа. Описан механизм реализации и авторская модель психологического сопровождения студентов колледжа, реализуемые в учебно-профессиональной и потенциально-профессиональной среде учреждения среднего профессионального образования.

Vlaskina Irina Vasilievna,

Psychologist, Sverdlovsk Regional Clinical Mental Hospital (Ekaterinburg).

Lysuenko Svetlana Anatolievna,

Specialist on Implementation of Basic Vocational Educational Programs, Demidov Nizhny Tagil State Vocational College, Nizhny Tagil, Post-Graduate Student, Ural State Pedagogical University.

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT PECULIARITIES OF FORMATION
OF IMPORTANT PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS**

KEY WORDS: psychological support; college students; professional qualities; profession of socioeconomic type.

ABSTRACT. The article deals with the psychological support of formation of professionally important qualities of college students receiving profession of socioeconomic type. It describes a mechanism of implementation and the author's model of psychological support of college students, implemented in professional educational and potentially professional environment of the institutions of secondary vocational education.

В современных условиях для успешного профессионального становления будущих специалистов в образовательной среде колледжа требуется обеспечить реализацию задатков личности, воспитать умение ориентироваться в постоянно меняющейся обстановке, справляться с внезапными трудностями и непредвиденными задачами, принимать нестандартные решения.

В связи с возросшими требованиями рыночной экономики к эффективности деятельности работников актуальной становится профессиональная подготовка специалистов, обладающих набором характеристик, позволяющих непосредственно после окончания обучения с высокой эффективностью выполнять трудовые задачи. Большие трудности при реализации данной задачи возникают в процессе подготовки специалистов со среднеспециальным образованием, так как период обучения в колледже непродолжителен. Кроме того, многие студенты колледжа начинают осуществлять не только учебно-профессиональную, но и

собственно потенциально профессиональную деятельность уже с первых месяцев обучения. Поэтому одной из главных задач среднеспециального образования является формирование у студентов профессионально важных качеств, включая психологические характеристики, которые будут способствовать реализации учащихся в роли специалиста социономической направленности.

Профессии данного типа связаны с медицинским обслуживанием, помощью, уходом и патронатом (врач, фельдшер, медицинская сестра и т. д.); с обучением и воспитанием (воспитатель, гувернер, тренер, учитель и т. д.); с бытовым обслуживанием (продавец, проводник, официант и т. д.); с правовой защитой (юрист, участковый инспектор и т. д.); с психологической поддержкой и сопровождением (психолог, социальный педагог, учитель и т. д.).

Специфика социономических профессий заключается в том, что человек или общность людей здесь выступают не как социальная среда, условие деятельности, а

рассматриваются в качестве объекта и предмета деятельности [8, с. 187].

Отнести профессию к группе социономических позволяют определенные критерии (рис. 1).

Критерии профессий социономического типа: цель деятельности (например, воспитание, управление, контроль, оценивание, обслуживание); средства деятельности (невербальные и вербальные формы, непосредственные и опосредованные контакты); условия труда (социально-психологические, режимно-гигиенические и технико-экономические), а также функции, выполняемые работником.

Социономическая группа профессий относится к гуманитарному типу трудовой деятельности [6, с. 4] и характеризуется следующими особенностями: профессиональная деятельность является проявлением социопрофессиональной активности, которая приобретает характер деятельности посредством осознания и осмысления целостного динамического пространства, ориен-

тированного на сообщество или отдельного человека; в ней преобладают субъект-субъектные взаимодействия в динамическом пространстве, в связи с чем профессия социономического типа становится максимально ориентированной на личность; предметом деятельности в этих профессиях является группа или отдельный человек; средством – сам человек, его психические или личностные свойства и способности; условия профессиональной деятельности в помогающих профессиях связаны с высокой моральной ответственностью; результат труда, как правило, задается не определенно, а в виде общего представления; продукт деятельности по сути не материален, и его практически невозможно оценить объективно, более того, он может быть оценен прямо противоположным образом разными «потребителями» в разное время.

Представители социономических профессий имеют ярко выраженные профессионально важные способности (рис.2).

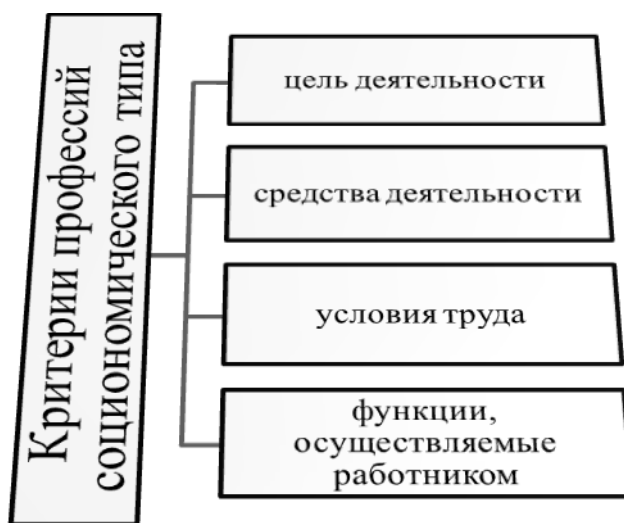


Рис. 1. Критерии профессий социономического типа

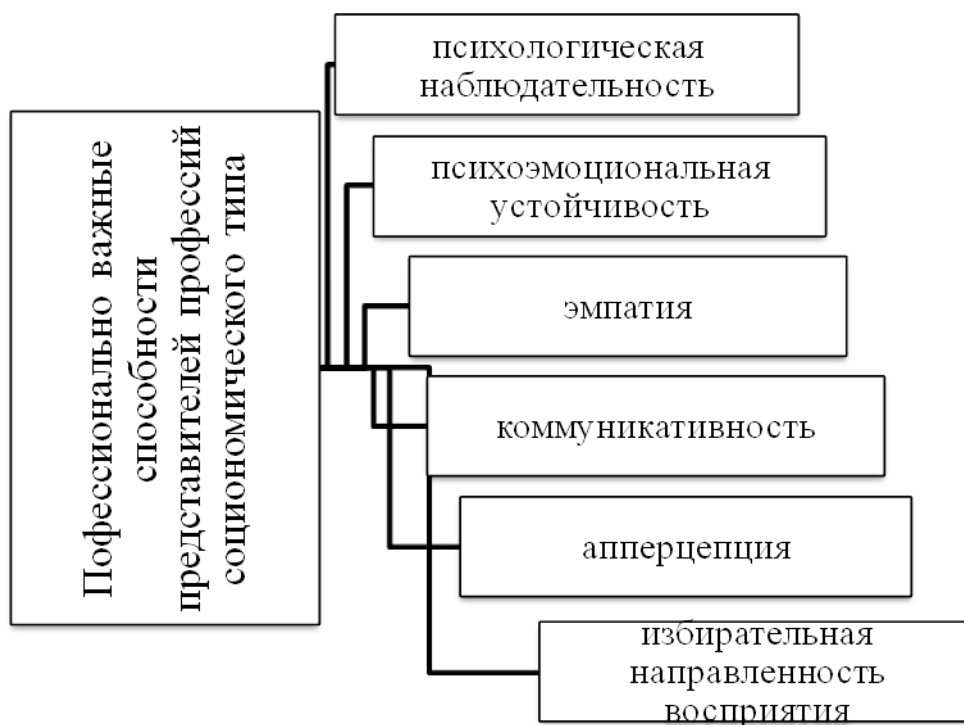


Рис. 2. Профессионально важные способности представителей профессий социэкономического типа

Будущие специалисты помогающих профессий социэкономического типа характеризуются общими и различными индивидуально-психологическими особенностями и социальными условиями профессионального самоопределения в зависимости от типа специальности.

Общими выступают следующие особенности: социабельность, ориентация на процесс профессиональной деятельности, преобладание альтруизма над эгоизмом; доминирующие ценности – здоровье, уверенность в себе, свобода и материально обеспеченная жизнь. Специфичными являются экспрессивность, толерантность и в то же время направленность на власть; эмпатийность; стремление к доминантности, самоконтроль; ориентация на результат деятельности [8, с. 6].

В соответствии с выделенными особенностями профессий социэкономического типа у будущих специалистов среднего звена должна быть сформирована повышенная социабельность, ориентированность на процесс профессиональной деятельности, преобладание альтруизма над эгоизмом; доминирующими ценностями должны стать здоровье, уверенность в себе, свобода и материально обеспеченная жизнь. Для представителей социэкономических профессий удовлетворение (эмоциональное) от содержания работы имеет максимальную значимость [5, с. 59].

Что касается студентов, осваивающих в колледже социэкономические профессии, то для таких учащихся характерны следующие ценности: активная жизнь, жизненная муд-

рость и опыт, интересная работа, постоянное развитие и творчество, – а важным мотивом выбора профессии является стремление к самосовершенствованию, самореализации, а также желание добиться признания и уважения [2, с. 116]. Отношение субъекта труда к социэкономической деятельности как к профессии является основополагающей психологической характеристикой профессии [12, с. 9]. В процессе обучения в колледже профессиям социэкономического типа у будущих специалистов среднего звена должны быть сформированы такие индивидуальные характеристики, как социально-коммуникативная компетентность, стрессоустойчивость, этико-моральная ответственность, интегрированные с такими профессиональными характеристиками, как профессиональные знания, навыки и умения, т. е. нужно сформировать необходимые для специалиста профессионально-личностные качества с целью его оптимального функционирования и адаптации в социэкономических профессиях [11, с. 95].

Данный факт также подтверждает необходимость реализации специальных психолого-педагогических технологий в учреждениях профессионального образования. К таким технологиям относится психологическое сопровождение.

Актуальность психологического сопровождения студентов колледжа, осваивающих социэкономические (помогающие) профессии, заключается в том, что резко возросшие в последнее время требования к профессионализму специалистов со сред-

ним профессиональным образованием стимулируют поиски новых подходов к оказанию помощи студентам колледжей и их поддержке. Это обусловлено тем, что именно в ходе этапа первичного освоения профессии, который как раз и приходится на время обучения в колледже, осуществляется процесс как жизненного, так и профессионального самоопределения будущего специалиста, формируются его жизненная и мировоззренческая позиции, осваиваются индивидуализированные способы и приемы деятельности, поведения и общения.

Слово «сопровождение» появилось в отечественной психологической литературе в девяностых годах XX в. в значении «недирективной формы оказания психологической помощи, направленной не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности» [1, с. 63], которая запускает механизмы саморазвития и активизирует собственные ресурсы человека. В зарубежных исследованиях теория психологического сопровождения как особой психологической практики выкристаллизовалась на волне протеста против медицинского подхода к помощи человеку страдающему [1, с. 66].

Понятием «сопровождение» представители различных психологических школ обозначали практику длительной, предельно индивидуализированной психологической работы с людьми в так называемых точках кардинального изменения жизненной ситуации.

Определяя сущность и содержание «психологического сопровождения», Э.Ф. Зеер указывает, что термин «сопровождение» в словаре русского языка определяется как «следование рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого» [3, с. 28]. И далее: «...психологическое сопровождение профессионального становления – это движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка».

Цель психологического сопровождения студентов – будущих специалистов социомических профессий – создать в рамках объективно данной студенту учебно-профессиональной среды психологические условия для эффективного формирования профессионально важных качеств.

Система психологического сопровождения студентов социомических профессий – это совокупность способов, приемов, упражнений, техник взаимодействия субъектов деятельности, направленных на профессионально-личностное развитие.

Психологическое сопровождение студентов призвано восполнить недостаток

развивающего потенциала учебно-профессиональной среды через специальную организацию пространства учреждения среднего профессионального образования, специфика которого заключается, прежде всего, в воздействии на внутренний мир будущего специалиста среднего звена, во-вторых, в активизации процессов осознания студентом собственного места и роли в социомической профессии и, наконец, в психологической помощи для разрешения внутренних профессиональных противоречий студентов колледжа, что позволит подготовить их к эффективному социомическому взаимодействию в условиях как учебно-профессиональной, так и профессиональной среды.

Особенностью психологического сопровождения является его направленность на раскрытие и развитие позитивных личностных черт, на активизацию профессионально важных качеств и реализацию профессионально-личностного потенциала, на оптимизацию межличностных взаимоотношений в учебно-профессиональной и потенциально профессиональной среде.

Затруднения в подготовке специалистов «помогающих профессий» в образовательной среде колледжа во многом обусловлены недостаточным уровнем психологической готовности к приобретению профессионально важных качеств выбранной социомической профессии.

Поэтому основными принципами психологического сопровождения являются:

- приоритет профессионально-личностных интересов студентов в учебно-профессиональной и потенциально профессиональной среде в период формирования психологической готовности к будущей профессиональной деятельности социомического типа;

- непрерывность психологического сопровождения формирования профессионально важных качеств в течение всего учебно-профессионального процесса в колледже;

- мультидисциплинарная направленность психологического сопровождения формирования профессионально важных качеств в течение всего учебно-профессионального процесса в колледже.

Психологическое сопровождение является поддерживающим фактором в формировании, активизации и коррекции профессионально-субъектной позиции студента в образовательном пространстве колледжа, а значит, и процесса формирования профессионально важных качеств будущих представителей социомических (помогающих) профессий.

Таким образом, психологическое сопровождение студентов в образовательной среде

колледжа – это интеграция процесса получения профессиональных знаний, навыков, умений с формированием и коррекцией психопрофессионального становления личности.

Разработка системы мероприятий психологического сопровождения профессионального становления личности будущего специалиста предполагает соотнесение сопровождения и психотерапии как психологических феноменов.

Охарактеризуем основные блоки психологического сопровождения формирования профессионально важных качеств студентов социномических профессий в процессе получения среднего профессионального образования:

- **Проектировочный.** Реализуется посредством разработки критериев, показателей и уровней профессионально важных качеств студентов в учебно-профессиональной и потенциально профессиональной среде. Работы Е. А. Климова [4, с. 52] и других исследователей послужили основой для выделения 5 групп ПВК будущих работников профессий социномического типа: ПВК коммуникативной сферы (умение устанавливать контакт и взаимодействовать с разными людьми, решать конфликты и т. д.); ПВК эмоционально-волевой сферы (стрессоустойчивость, эмпатия, настойчивость и т. д.); ПВК ценностно-мотивационной сферы (уважение каждого человека, стремление помогать людям и т. д.); ПВК организационно-методической сферы (умение планировать свою деятельность, организовывать деятельность и взаимодействие других, представлять результаты своей работы и т. д.); ПВК познавательной сферы (умение понимать причины поведения людей, навыки творческого мышления и т. д.).

- **Диагностический.** Реализуется посредством мониторинга уровня формирования профессионально важных качеств студентов социномических профессий в учебно-профессиональной и потенциально профессиональной среде, диагностики профессионально значимых личностных качеств студентов, выявления их мотивов, морально-этических, смысловых и ценностных ориентаций, оценки коммуникативной компетентности и профессиональных компетенций, критериев и показателей уровней развития студентов.

- **Консультационный.** Реализуется посредством организации возрастнопсихологической помощи и консультирования по профессиональным текущим и потенциально возможным вопросам в рамках учебно-профессионального и потенциально профессионального развития студентов в процессе освоения социномических профессий. Целью возрастнопсихологической помощи и консультирования является контроль за ходом психического развития студентов на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации этого процесса. Эта цель предполагает решение следующих конкретных задач: составление индивидуальных рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей в обучении для студентов колледжа; проведение – индивидуально и/или в специальных группах – психокоррекционной работы.

- **Развивающий.** Реализуется посредством организации деятельности по личностно-профессиональному росту и индивидуально-психологическому развитию студентов в процессе получения среднего профессионального образования. Включает формирование знаний и развитие навыков планирования профессионального развития, прояснение профессионально-личностной концепции студентов; развитие профессиональных навыков и навыков психорегуляции, ПВК, формирования положительного психологического климата в группе.

- **Профилактическо-коррекционный.** Реализуется посредством коррекции проявлений негативных индивидуально-психологических характеристик студентов социномических профессий; формирования навыков правильного распределения времени и сил при подготовке к зачетам и экзаменам и преодолению экзаменационного стресса; формирования адекватных критериев и эталонов профессионализма и этики в работе с людьми, развития профессиональной рефлексии, а также работы с разочаровавшимися в выбранной социномической профессии.

Предлагаем модель психологического сопровождения студентов колледжа, осваивающих профессии социномического типа (рис. 3).

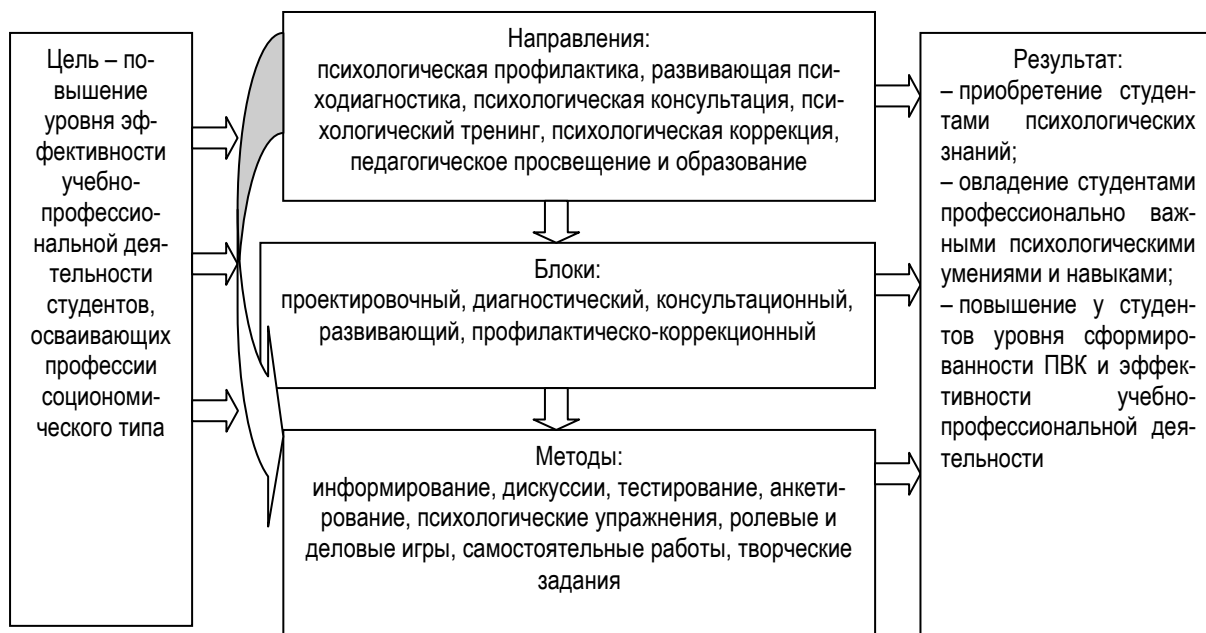


Рис. 3. Модель психологического сопровождения студентов колледжа, осваивающих профессии социэкономического типа

Механизм реализации психологического сопровождения формирования профессионально важных качеств будущих специалистов социэкономической направленности в процессе получения среднего профессионального образования содержит совокупность последовательно усложняющихся действий; организация работы по данной программе может проходить в структуре психологической службы или карьерного центра колледжа; формы работы в ходе реализации психологического сопровождения – это лекции, семинары, информирование, дискуссии, тестирование, анкетирование, психологические упражнения, ролевые и деловые игры, самостоятельные работы, творческие задания и тренинги для студентов.

Реализация в колледже программы психологического сопровождения в рамках преподавания психологических дисциплин ведет к повышению эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов. Осуществляется это за счет формирования ПВК будущих работников в рамках психологических дисциплин колледжа, основанных на принципах субъектно-деятельностного подхода и реализуемых с помощью методов контекстного обучения, а также психологического консультирования и информирования субъектов образования о способах оптимизации процесса формирования общих и профессиональных компетенций студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болучевская В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий : моногр. Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2010.
2. Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности. СПбГУ, 2009. С. 116–124.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. («Gaudeamus»).
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2005.
5. Круглик С. В. Формирование аутопсихологической компетентности будущих специалистов помогающих профессий социэкономического типа // Проблемы педагогического образования : сб. науч. ст. М. : МПГУ-МОСПИ, 2011. Вып. 38. С. 59–61.
6. Милакова В. В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социэкономического типа : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Астрахань, 2007.
7. Муртазин И. Новый поворот в «Деле Макарова» // Новая газета. 2011. № 125.
8. Пахальян В. Э. Проблемы профессионального образования в сфере «помогающих профессий» в контексте идей Л. С. Выготского и К. Роджерса // Культурно-историческая психология. 2011. № 2. URL: <http://www.academia.edu/6482646/> (дата обращения: 10.02.2015).
9. Сорокоумова С. Н., Исаев В. П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 187–190. URL: http://journals.uspu.ru/_2013_4.pdf (дата обращения: 17.12.2014).

10. Храмова О. Б. Специфика карьерного развития студентов в процессе получения высшего образования // Акмеология. 2013. № 3 (спецвып., посвящ. 8 Междунар. науч. конф. «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека»).

11. Эннс Е. А. Психологическая характеристика помогающих профессий // Современная психология : материалы Междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). Пермь : Меркурий, 2012. С. 92–93

12. Якунина Ю. Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «Человек-Человек» : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. М., 2004.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 159.9.07:159.922.736.4
ББК Ю957.65

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Водяха Юлия Евгеньевна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 387; e-mail: jullyaa@ua.ru.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА ОТЦА И ОБРАЗА МАТЕРИ
У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: зависимость; интернет-зависимость; подросток; образ отца; образ матери.

АННОТАЦИЯ. Представлены результаты опытно-исследовательской работы по изучению особенностей восприятия родителей подростками с разной степенью интернет-зависимости. Определены и описаны структура и содержание образа родителя (отца, матери) у подростков с высоким уровнем интернет-зависимости.

Vodyakha Yulia Evgenievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**A COMPARATIVE STUDY OF FATHER'S AND MOTHER'S IMAGE
OF ADOLESCENTS WITH INTERNET ADDICTION**

KEYWORDS: addiction; Internet addiction; adolescent; father's image; mother's image.

ABSTRACT. The article presents the results of an experimental study of the peculiarities of perception of parents by adolescents with varying degrees of Internet addiction. The structure and content of the parents' image (father, mother) in the perception of adolescents with high levels of Internet addiction were identified and described.

В современном обществе активно распространяется и становится популярной «тотальная компьютеризация» всех сфер жизни. Особый интерес вызывает тенденция к быстрому появлению совершенно новых и не изученных на достаточном уровне психологических проблем, связанных с интернет-зависимостью, или интернет-аддикцией. С каждым годом в геометрической прогрессии растет число интернет-пользователей, в большей степени практикующих интернет-коммуникацию [2]. Наиболее активными интернет-пользователями являются подростки, которые достаточно быстро «переходят» в класс интернет-зависимых [3].

Интернет-зависимость у подростков является еще не изученной областью, которая вызывает много споров и вопросов. В исследовании Е. Дурандиной под нашим руководством изучались особенности интернет-зависимости у подростков, восприятия аддиктивным подростком своих родителей и степень влияния аддикции на формирование образа родителя. В эмпирическом исследовании предпринята попытка выявить влияние аддикции на формирование образа родителя (отца, матери) и определить содержательное поле данного образа.

Интернет-зависимость долгое время не рассматривалась как существенная проблема [5], и глобальных научных исследований в данной области длительное время не проводилось. Актуальность нашей работы определяют отсутствие точных критериев оценки увлеченности подростков Интерне-

том, трудности в определении границ нормального и чрезмерного использования Интернета, недостаточная освещенность проблемы в научной литературе и недостаточная разработанность тем, связанных с семейной коммуникацией и видением образа родителя глазами подростка, у которого может проявляться интернет-зависимость различной степени. В данной статье мы опирались на труды таких авторов, как А. Е. Войскунский [4], А. Ю. Егоров [5], У. П. Короленко, К. Янг [7] и др. Методической основой исследования являются концепция социально-психологических особенностей интернет-коммуникации подростка (Е. П. Белинская), где отмечается атмосфера семьи как «почва» для возникновения интернет-аддикции [2], и концепция сознания в системе виртуальной реальности (А. Е. Войскунский) [4], поднимающая вопрос о психологическом статусе реальности и ее потенциальной связи с проблемой измененных состояний.

Цель данного исследования – выявить и описать структуру и содержательную наполненность образа родителей (отца, матери) у подростков с различной степенью интернет-зависимости. Объектом исследования является образ родителя (отца, матери) у подростка, предметом – специфика образа родителя (отца, матери) у подростков с различной степенью интернет-зависимости.

На протяжении нескольких десятилетий зависимость понималась только как медицинский термин, который подразумевал использование различных препаратов,

химических веществ, никотина, алкоголя. В настоящее время в психологии достаточно часто стали использовать термин «аддикция». Определяя содержание данного термина, ученые указывают, что аддикция – это состояние сознания человека, характеризующееся уходом от реальности с помощью искусственных (химических) средств, постоянное и устойчивое употребление которых формирует аддитивное отклоняющееся поведение, проявляющееся в различных формах. В нашем обществе формы аддикции встречаются все чаще и характеризуются различной направленностью. Вместе с тем развивается и новый для нашего общества вид аддикции – нехимическая зависимость [1].

Термин «интернет-зависимость», как известно, был предложен А. Голдбергом для описания неоправданно долгого, возможно патологического, пребывания в Интернете. Родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета могут считаться клинический психолог К. Янг и психиатр А. Голдберг [7].

В самом общем виде интернет-зависимость определяется как навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от него. Терминология данной сферы еще не вполне устоялась, используются различные равноправные наименования: зависимость от Интернета, интернет-аддикция, избыточное или патологическое применение Интернета.

В исследованиях отечественных ученых Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Е. Личко, Л. С. Славиной, Д. Б. Эльконина и других поднимается вопрос формирования и развития личности подростка. Отмечается воздействие на подрастающего ребенка достаточно большого количества внешних и внутренних факторов, которые каждый раз изменяют мир его переживаний (Л. С. Выготский), выступая как внутреннее отношение ребенка к тому или иному моменту действительности.

Анализ причин интернет-зависимости в подростковом возрасте позволяет установить следующее. В подростковом возрасте отношения с окружающими преломляются через призму возникшего психологического новообразования, получившего название «чувство взрослости». Многие авторы считают, что оно подводит подростка к мысли и некоему ощущению своей самостоятельности и независимости. Это ощущение приводит к тому, что подросток начинает отрицательно реагировать на всевозможные ограничения, сопротивляться выдвигаемым требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятель-

ность. Все это может оказаться одной из причин ухода подростка в виртуальный мир и, как следствие, появления интернет-зависимости.

Другой причиной появления интернет-зависимости может стать неоптимальный вариант выхода из когнитивного диссонанса между членами оппозиции «я уже взрослый» – «я нуждаюсь в поддержке и понимании со стороны взрослых». Не имея возможности получать внимание со стороны близких или родителей, подросток часто старается компенсировать это за счет ухода в виртуальный мир, где может не только найти благодарного слушателя, но даже принять совет. Следует учитывать то, что подростку трудно самому начать близко общаться с родителями – боязнь неудачи, страх быть отвергнутым в общении, невозможность поделится переживаниями, вызванными событиями, которые происходят в его жизни, также могут влиять на появление интернет-зависимости.

Одной из причин формирования интернет-зависимости является дисгармоничность семейных отношений: родители выбирают неоптимальные стили семейного воспитания, которые приводят к формированию или усугублению нарушений поведения у подростков, в том числе способствующих развитию интернет-зависимости. В исследовании С. А. Беличевой выделены и описаны типичные (неправильно сложившиеся) педагогические стили, способствующие развитию интернет-зависимости: попустительски-снисходительный, демонстративный, педантично-подозрительный, жестко-авторитарный, увещательный, отстраненно-равнодушный [1].

Очевидно, что без учета особенностей образа родителей невозможно изменить подчас утрированное негативное отношение подростка к родителям, трудно скорректировать это отношение, приблизить членов семьи к взаимопониманию, а следовательно, к гармонизации внутрисемейных отношений (Л. И. Вассерман, И. А. Горькова, Е. Е. Ромицына). Опираясь на эту точку зрения, мы можем сказать, что при формировании образа родителя (отца, матери) подросток обращает внимание на то, какую позицию в семье занимает родитель, как он себя вообще преподносит и ставит перед другими членами семьи, как родитель ведет себя в общении, какую позицию занимает при диалоге, с чем ассоциируется, и только с учетом всего этого ребенок формирует свое представление о родителе, его видение, образ.

Базируясь на вышесказанном, мы предприняли попытку провести сравнение образа отца и образа матери у подростков с

интернет-зависимостью – сравнить содержательную и структурную сторону каждого образа и выделить различия или соответствия между ними. К содержательной стороне образа мы относим такие составляющие, как принятие, понимание, степень одобрения и автономии от родителей; к структурной стороне – воспитательные стратегии, методы воспитания и родительские установки.

Гипотеза исследования состоит в том, что для подростков с различной степенью интернет-зависимости при описании образа родителя (отца, матери) характерны некоторые различия, а именно различия, связанные с восприятием образа родителя как со структурной стороны, включающей в себя воспитательные стратегии, методы воспитания и родительские установки, так и с содержательной стороны, которая включает степень одобрения, понимания, автономии.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы исследовательской работы необходимо решить следующие эмпирические задачи: 1) на эмпирическом уровне описать (с установлением числовых показателей) структуру и содержательную наполненность образа родителя (отца, матери) в представлении подростка; 2) на эмпирическом уровне выявить и описать существующие различия в образе родителя (отца, матери) у подростков с различной степенью интернет-зависимости.

Этапы эмпирического исследования: определение высокого и низкого уровня интернет-зависимости у подростков; выявление образа родителей (отца, матери) у подростков с высоким уровнем интернет-зависимости и низким уровнем интернет-зависимости; выявление различий в образе родителей (отца, матери) у подростков с различной степенью интернет-зависимости; проведение сравнительного анализа образов родителей (отца, матери) у подростков с высоким уровнем интернет-зависимости и подростков с низким уровнем интернет-зависимости.

Мы вслед за К. Янг понимаем под интернет-зависимостью навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненную неспособность вовремя отключиться от него. При рассмотрении образа мы понимали его как некоторый результат и идеальную форму отражения объекта в сознании человека, возникающую в условиях общественно-исторической практики на основе и в форме знаковых систем. Применительно к образу конкретного родителя (отца, матери) это будут представления подростка, его глубоко субъективное мнение о своих родителях, то, как он видит (воспринимает, понимает) стиль и метод воспитания, характер-

ный для его родителей, их взаимоотношения в диаде «муж – жена».

В эмпирической части исследования мы применяли психодиагностический эмпирический метод, а именно тест-шкалу интернет-зависимости Чена (шкала CLAS), тест детско-родительских отношений «Подростки о родителях» (ADOR), а также методы математико-статистической обработки данных (t-критерий для независимых выборок, факторный анализ).

Количество респондентов составило 61. При математико-статистической обработке данных с помощью описательной статистики выяснилось, что в нашей выборке 14 (22,95%) интернет-зависимых подростков. Их ответы по пяти шкалам-симптомам позволили выявить следующие значения: по шкале компульсивного симптома $Mx = 13,928$ (при $X_{min} = 13$, $X_{max} = 15$); по шкале симптома отмены $Mx = 14,285$ ($X_{min} = 13$, $X_{max} = 16$); по шкале симптома толерантности $Mx = 12,357$ ($X_{min} = 11$, $X_{max} = 13$); по шкале внутриличностных проблем и проблем со здоровьем $Mx = 15,285$ ($X_{min} = 12$, $X_{max} = 17$); по шкале проблем с управлением временем $Mx = 13,785$ ($X_{min} = 12$, $X_{max} = 15$). При этом среднее значение каждой шкалы-симптома, т. е. среднее значение ряда между максимальным и минимальным значением, составляет по шкале компульсивного симптома 14 баллов, по шкале симптома отмены – 14, по шкале симптома толерантности – 12, по шкале внутриличностных проблем и проблем со здоровьем – 16, по шкале проблем с управлением временем – 14 баллов.

На основе метода крайних групп мы условно разделили выборку на три группы в соответствии с уровнями интернет-зависимости. В дальнейшем исследовании приняли участие респонденты с крайне высоким и низким уровнями интернет-зависимости. Применение данного метода позволяет сравнивать представления о родителях у подростков с интернет-зависимостью и без нее.

Следующий этап – анализ образа отца и образа матери у подростков с интернет-зависимостью и без нее. Сначала мы проанализировали образ матери. В процессе факторного анализа при ротации факторов факторная матрица была преобразована в простую структуру, в которой каждый фактор имеет некоторое количество больших и маленьких нагрузок. Таким образом, каждая переменная имеет существенные нагрузки только по некоторым факторам. Осуществляя факторный анализ, мы использовали ортогональное вращение, при котором минимизировали переменные и увеличили дисперсию фактора, тем самым добились того, что произошла группировка переменных вокруг фактора, в большей

степени связанных с этим фактором, чем остальные.

Было установлено, что подросток с интернет-зависимостью при формировании образа матери, во-первых, включает в него негативное отношение, которое может проявляться в различных отрицательных чувствах, во-вторых, считает, что у матери присутствует тенденция к покровительству и жесткому, в некоторых случаях чрезмерному контролю, причем этот чрезмерный контроль формирует у подростка инфантильное поведение, т. е. неспособность к выполнению каких-либо действий самостоятельно – все это приводит к тому, что подросток негативно относится к матери.

Независимо от степени интернет-зависимости негативное восприятие подростком своей матери связывается с «чрезмерным контролем за любым действием». Собственно, сам контроль способствует развитию у подростков инфантилизма и несамостоятельности, непонимания и неприятия права выбора или свободы действий. Подростки считают такой стиль воспитания матери непоследовательным и неприемлемым. Различия состоят в том, что подростки без интернет-зависимости не проявляют по отношению к матери враждебности, а просто делают акцент на непоследовательности осуществляемого ей воспитания, а подростки с интернет-зависимостью, проявляя враждебность, не замечают какой-либо непоследовательности в материнском воспитании и стремятся выразить свое недовольство через более негативное отношение и уход в виртуальный мир.

Подросток с интернет-зависимостью при формировании образа отца включает в свои представления позитивное отношение, которое может вызывать уверенность отца и отсутствие жесткости, авторитарности в отношениях с подростком, что исключает воспитание посредством силового давления. Подросток замечает со стороны отца некую отгороженность, но иногда отец пытается самоутвердиться в семье, в том числе путем воспитания подростка. Об этом свидетельствует то, что подростки указывают на непоследовательность отца в воспитании, в выборе его методов.

Подросток без интернет-зависимости при формировании образа отца включает в свои представления такие составляющие, как позитивный интерес, который может проявляться в уверенности отца, отсутствии жесткости и авторитарности в отношениях с подростком, что исключает воспитание посредством силового давления. При этом подросток замечает со стороны отца некую отгороженность, склонность иногда навязывать свой авторитет при принятии какого-нибудь решения.

Сравнивая образ отца, его видение подростком с интернет-зависимостью и без нее, мы можем указать на следующие показатели, которые свидетельствуют о позитивном отношении к отцу в обоих случаях: подростки отмечают уверенность отца и не замечают проявлений жестокости и авторитарности в отношении с подростком, исключено любое силовое давление. При этом подростки замечают отгороженность в процессе воспитания со стороны отца. Подростки с интернет-зависимостью считают, что это проявление непоследовательности и неправильности метода воспитания, в то время как подростки без интернет-зависимости полагают, что это никак не влияет на выбранный отцом метод и стратегию воспитания.

Все полученные, проанализированные и проинтерпретированные данные свидетельствуют о том, для подростков с различной степенью интернет-зависимости при описании образа родителя (отца, матери) характерны некоторые различия, связанные с восприятием образа родителя как с содержательной стороны, которая включает в себя степень одобрения, понимания, автономии, так и со структурной стороны, включающей в себя воспитательные стратегии, методы воспитания и родительские установки. Это проявляется в том, что подростки при описании образа матери акцентируют внимание на неприятии, непонимании и неодобрении воспитательной стратегии своей матери, считая ее непоследовательной; подростки также отмечают, что она проявляет либо гиперопеку, либо чрезмерный контроль за любым действием, причем и то и другое развивает у подростков инфантилизм и полную несамостоятельность, потому что им не предоставляется право выбора или свобода действий.

При описании образа отца подростки демонстрируют более позитивное отношение и понимание той стратегии, которую выбрал отец – не предполагающей жестокости и авторитарности в отношении с подростком и исключающей любое силовое давление. При этом отец показывает свою уверенность. Также респонденты отмечали некую отстраненность отца, что способствует формированию у подростка самостоятельности в праве выбора. Отец предоставляет подростку большую свободу действий по сравнению с матерью. Для подростка автономность от матери диктуется тем, что мать проявляет чрезмерный контроль за любым действием подростка, проявляет гиперопеку, формирует у подростка инфантилизм, т. е. подросток зависит от матери, не может принять самостоятельно какого-либо решения или проявить свободу в выборе действия. Отец же, напротив, предоставляет

подростку эту свободу выбора действий и самостоятельность в принятии решения.

Таким образом, было установлено, что для подростков с различной степенью интернет-зависимости при описании образа родителя (отца, матери) характерны некоторые различия, связанные с восприятием

образа родителя как с содержательной стороны, которая включает в себя степень одобрения, понимания, автономии, так и со структурной стороны, включающей в себя воспитательные стратегии, методы воспитания и родительские установки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беличева С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников : учеб. пособие. СПб., 2012.
2. Белинская Е. П. Язык интернет-коммуникации и социолингвистическая ситуация современности // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2011. № 10 (1). С. 5–11.
3. Бессонова Т. В. Профилактика интернет-зависимости старших подростков // Социальная педагогика. 2010. № 6. С. 119–122.
4. Войскунский А. Е. Психология и Интернет. М. : Акрополь, 2010.
5. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. СПб. : Речь, 2007.
6. Чудова И. В. Особенности образа «Я» «Жителя Интернета» // Психологический журнал. 2007. Т. 29. № 1. С. 113–117.
7. Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2008. № 2. С. 24–29.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

Кузьмин Андрей Михайлович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Уральский государственный университет физической культуры; 454091, г. Челябинск, ул. Российская, 258, каб.302; e-mail: uralgufk@mail.ru.

Сазонов Игорь Юрьевич,

кандидат педагогических наук, доцент, директор Екатеринбургского филиала Уральского государственного университета физической культуры; 620146, г. Екатеринбург, ул. Шаумяна, 85; e-mail: sport-ural@ruu66.ru.

Тарасевич Игорь Владимирович,

старший преподаватель кафедры туризма Екатеринбургского филиала Уральского государственного университета физической культуры; 641802, Курганская область, Шадринский район, д. Максимово, ул. Ленина, д. 13; e-mail: igorx45@mail.ru.

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕРЕСА
К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

АННОТАЦИЯ. Актуальностью представленного в статье исследования явилось обоснование аксиологического подхода в формировании интереса к будущей профессии у студентов. В статье затронуты ценностная и мотивационная сферы студентов, являющаяся важным условием для их профессионального развития. Методология работы заключалась в теоретическом и практическом обосновании аксиологического подхода в отношении будущей профессиональной деятельности.

Полученные результаты, показавшие ценностные ориентации студентов вуза физкультурно-спортивного профиля, имеют важное значение в процессе построения эффективного педагогического процесса в вузе. Учет аксиологического подхода в процессе формирования интереса к будущей профессиональной деятельности у студентов позволяет трансформировать ценностные ориентации учащихся, тем самым способствуя их профессиональному становлению, проявлению интереса к будущей профессии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аксиологический подход; студенты; ценностные ориентации.

Kuzmin Andrey Mikhailovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Psychology, Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russia.

Sazonov Igor Yurievich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Ekaterinburg Branch of Ural State University of Physical Culture, Ekaterinburg, Russia.

Tarasevich Igor Vladimirovich,

Senior Lecturer of Department of Tourism of Ekaterinburg Branch of Ural State University of Physical Culture, Ekaterinburg, Russia.

AXIOLOGICAL APPROACH IN FORMATION OF INTEREST TO FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY

KEYWORDS: axiological approach, students; axiological orientations.

ABSTRACT. The article deals with the problem of formation in students of interest to their future profession. The article dwells on axiological and motivational spheres of students important conditions for their professional development. The methodological aspect of work consisted in theoretical and practical justification of axiological approach in relation to future professional activity of students.

The obtained results, which showed axiological orientations of students of higher education institutions of sports, are important in the organization of effective pedagogical process in a higher education institution. The application of axiological approach in the course of formation of interest to future professional activity in students allows transforming their valuable orientations, thereby promoting their professional formation, manifestation of interest to future profession.

Общей проблемой подготовки временных специалистов в профессиональном отношении является взаимодействие субъекта деятельности с современной окружающей средой.

Необходимость усиления такой подготовленности человека обусловлена рядом обстоятельств, среди которых в первую очередь следует отметить необходимость повышения адаптационного потенциала человека, его жизнестойкости.

Практика показывает, что характерными для подавляющего большинства на-

шего социума, и в этом отношении квалифицированные работники, специалисты не исключение, являются низкая культура отношения к своему здоровью, низкая культура образа жизни, поддержания и укрепления психического и физического здоровья.

Аксиологический подход базируется на понимании социальной природы ценностей, влиянии качественного выбора ценностей на формирование ценностных ориентиров личности, на развитии ее духовного, нравственного и творческого потенциала, на ценностные результаты во всех сферах

жизнедеятельности [4]. Говоря о ценностях, необходимо упомянуть о том, что ценности, декларируемые образовательной сферой, должны презентоваться и поддерживаться всем социальным окружением, всем обществом, в противном случае данные ценности для личности утрачивают свою значимость, постепенно исчезая из поля ее сознания (размываясь) как не востребуемые, не актуальные. Следовательно, имеющийся ценностный вакуум в сознании такой личности начинает заполняться антиценностями, что на данный момент нередко происходит в молодежной среде. В процессе изучения ценностей студентов можно определить отношение учащихся к будущей профессиональной деятельности [1].

Практика показывает, что характерным для подавляющего большинства населения нашего социума, и в этом отношении квалифицированные работники, специалисты не исключение, являются низкая культура отношения к своему здоровью, низкая культура образа жизни, поддержания и укрепления психического и физического здоровья [3]. В этой связи необходимо обратиться к аксиологическому аспекту развития личности студента как важному элементу профессионального становления.

Общей проблемой подготовки современных студентов в профессиональном отношении является взаимодействие субъекта деятельности с современной окружающей средой.

Необходимость усиления такой подготовленности человека обусловлена рядом обстоятельств, среди которых в первую очередь следует отметить следующие:

- возрастание агрессивности среды обитания человека (природной, социальной, технической);
- резкое ухудшение демографической обстановки на Земле, демографический взрыв;
- истощение энергетических и других ресурсов планеты, усиление ресурсного кризиса;
- настоятельная необходимость повышения адаптационного потенциала человека, его жизнестойкости.

Изучение представления студентов о своей будущей профессии имеет не только теоретическое, но и практическое, прикладное значение.

Важным представляется изучение процесса формирования и развития профессиональной направленности личности, когда выбор профессии уже сделан, на этапе обучения в вузе.

В своих исследованиях Л. Д. Столяренко отмечает изменения в развитии студентов на различных курсах [5].

На первом курсе недавний абитуриент приобщается к студенческим формам кол-

лективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

В жизнь второкурсников интенсивно включаются все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к новой среде в основном завершен.

Третий курс характеризуется началом специализации, укреплением интереса к научной работе, отражающего дальнейшее развитие и углубление профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности. Отныне формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации.

На четвертом курсе происходит реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Перспектива скорого окончания вуза формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза [2].

Таким образом, правильное выявление учебно-профессиональных мотивов, интересов и ценностных ориентаций является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Отношение к будущей профессии, мотивы ее выбора являются чрезвычайно важными факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения.

Рассматривая формирование ценностного отношения к своей будущей профессии, можно обратиться к мнению В. А. Сластенина, которой пишет следующее: «...педагогические ценности – это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей. Педагогическими ценностями являются нормы, которые регламентируют педагогическую деятельность и выступают как познавательная и действующая система, которая служит связующим звеном между общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога» [5, с. 29].

Итак, изучение особенностей профессионального выбора и системы ценностных ориентаций студенческой молодежи служит инструментом для выявления изменений, происходящих в отношении перспектив по-

лучения высшего образования, профессиональной подготовки под воздействием социально-экономических реалий современного периода развития общества.

С точки зрения аксиологического подхода возникает необходимость исследования ценностных ориентаций студентов. Наше исследование было направлено на выявление ценностей студентов разных факультетов, а также динамики ценностей обучающихся за годы обучения в университете [6]. Естественно, что социальная ситуация развития личности первокурсника и четверокурсника неодинакова, и ценностные ориентации как динамическая личностная структура претерпевают значительные изменения за годы

учебы в вузе. Таким образом, перед нами встала задача определить специфические особенности ценностных ориентаций студентов разных факультетов.

Для решения этих задач нами были отобраны 3 факультета: физической культуры, адаптивной физической культуры и туризма. Наша выборка включала студентов первого и выпускного курсов названных факультетов. Всем студентам, включенным в исследование, было предложено ответить на вопросы методики «Опросник терминальных ценностей», состоящей из 80 суждений.

Результаты проведенных исследований представлены в таблице 1 и 2.

Таблица 1.

Распределение студентов первого курса по выбору ценностных ориентаций и жизненных сфер (%)

Параметры	Факультет		
	физической культуры	адаптивной физической культуры	туризма
Ценностные ориентации			
1. Престиж	40	45	35
2. Материальное положение	83	65	62
3. Креативность	52	32	23
4. Активные социальные контакты	52	57	44
5. Развитие себя	74	47	58
6. Достижения	96	80	70
7. Духовное удовлетворение	55	37	13
8. Сохранение собственной индивидуальности	79	70	60
Жизненные сферы			
1. Сфера профессиональной жизни	69	40	29
2. Сфера обучения и образования	69	78	65
3. Сфера семейной жизни	67	45	43
4. Сфера общественной жизни	70	50	58
5. Сфера увлечений	75	67	77

Таблица 2.

Распределение студентов четвертого курса по выбору ценностных ориентаций и жизненных сфер (%)

Параметры	Факультет		
	физической культуры	адаптивной физической культуры	туризма
Ценностные ориентации			
1. Престиж	36	20	44
2. Материальное положение	82	73	80
3. Креативность	33	20	34
4. Активные социальные контакты	33	40	32
5. Развитие себя	48	40	62
6. Достижения	78	60	62
7. Духовное удовлетворение	18	20	36
8. Сохранение собственной индивидуальности	79	60	74
Жизненные сферы			
1. Сфера профессиональной жизни	64	40	42
2. Сфера обучения и образования	54	60	60
3. Сфера семейной жизни	54	40	50
4. Сфера общественной жизни	21	40	36
5. Сфера увлечений	64	46	64

Полученные результаты проанализированы с точки зрения общих тенденций, характерных для ценностных ориентаций студентов всех факультетов.

1. В исследуемых выборках по всем факультетам наблюдается большое число студентов, получивших высокий балл по показателю «высокое материальное положение» (от 60 до 81%). Это означает, что материальное благосостояние оказывается для студентов основанием для развития чувства собственной значимости и положительного отношения к себе. Заинтересованность студентов в высоком уровне материального благосостояния объясняется высокими потребностями этого возраста и низкой социальной защищенностью студентов.

2. Наиболее значимыми сферами жизнедеятельности для студентов первого курса являются сфера обучения и сфера увлечений, причем на двух факультетах из трех сфера увлечений превалирует над сферой обучения (факультет физической культуры и факультет туризма).

3. У студентов четвертого курса прослеживается высокая потребность в достижениях (78%), т. е. стремление к достижению ощутимых и конкретных результатов в любом виде деятельности. Эта потребность объясняется самим характером учебной деятельности студентов.

4. Отмечено значительное количество студентов (от 60 до 78%), которые имеют высокую потребность в сохранении собственной индивидуальности, что свидетельствует об их стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений.

5. Не оправдались наши ожидания относительно духовных потребностей, так как немногие студенты ставят удовлетворение

своих духовных потребностей выше материальных (от 13 до 55%).

6. Профессиональная сфера для большинства студентов еще не имеет того значения, какое для них имеют сферы обучения и увлечений. Студенты редко задумываются о завтрашнем дне, профессиональная жизнь является для них явно чем-то непривлекательным и неизвестным. Их гораздо больше устраивает беззаботная и более привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми занятиями.

Таким образом, коренных различий в ценностных ориентациях студентов отдельных факультетов нами обнаружено не было, все различия касаются лишь динамики ценностных ориентаций от 1 курса к 4-му.

Полученные в ходе сравнительного исследования на ограниченной выборке результаты демонстрируют общие закономерности динамики ценностных ориентаций среди студенческой молодежи.

Ценности носят двойственный характер, они социальные, поскольку исторически обусловлены и индивидуальны, поскольку в них сосредоточен опыт конкретного субъекта.

Итак, проанализировав основные сферы применения аксиологического подхода, можно констатировать, что он позволяет осуществить две основные задачи в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов. Первая заключается в формировании на гуманистической основе ценностных ориентаций будущего педагога, которые выражаются в ценностном отношении к личности и здоровью – как своей, так и будущих учеников. Вторая задача заключается в формировании интереса к своей будущей профессии, который может быть выражен в понимании педагогических, профессиональных ценностей, а также ценностей физического воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирьякова А. В., Мосиенко Л. В., Ольховая Т. А. Университеты в современном мире: аксиологический ресурс развития : учеб. пособие для преподавателей высших учебных заведений / Оренб. гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2010.
2. Лищинская Н. А. К некоторым вопросам аксиологического подхода в формировании культуры мышления студентов // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. Вып. 4 (2). С. 67–72.
3. Ольховая Т. А. Теория и практика становления субъектности студента университета. Н. Новгород : ВГИПУ, 2006.
4. Повзун В. Д. Жизненные ценности студентов университета в новых социокультурных условиях // Вестн. ОГУ. 1999. № 3. С. 72–77.
5. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М. : Академия, 2003.
6. Факторович А. А. Ценностно-мотивационный подход к управлению качеством образования в вузе // Педагогика. 2011. № 4. С. 61–69.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

Либерман Яков Львович,

доктор технических наук *honoris causa*, кафедра «Станки и инструмент», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург); профессор Российской академии естествознания; действительный член Европейской академии наук; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: yakov_liberman@list.ru.

Лукашук Ольга Анатольевна,

кандидат технических наук, доцент кафедры «Подъемно-транспортные машины и роботы», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург); 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: ptmir@inbox.ru.

Кошелева Дарья Сергеевна,

аспирант кафедры «Технология сварочного производства», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: kosheleva.ds@gmail.com.

ИССЛЕДОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: креативность; интеллект; творчество; студенты; конструкторско-техническая задача.

АННОТАЦИЯ. Приводится описание и результат тестирования исходного уровня креативности студентов, что позволяет разработать стратегию дальнейшего развития их творческой активности.

Liberman Jakov Lvovich,

Doctor of Technical Sciences *honoris causa*, Department "Machinery and Tools", Ural Federal University, Professor of Russian Academy of Natural Sciences, Member of European Academy of Sciences, Ekaterinburg.

Lukashuk Olga Anatolievna,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department "Handling Machinery and Robots", Ural Federal University, Ekaterinburg.

Kosheleva Daria Sergeyevna,

Post-graduate Student of Department of Welding Engineering Technology, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

A STUDY OF CREATIVITY OF FIRST YEAR STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: creativity; intelligence; students; design and engineering problem.

ABSTRACT. The article describes a test of the initial level of creativity of first year students and provides its results. It allows to work out a strategy for further development of their creative activity.

Наивысшими результатами инженерной деятельности, как известно, являются отыскание и практическая реализация новых технических решений, имеющих прогрессивную социально-экономическую ориентацию. Получить такие результаты могут только специалисты, обладающие высокой креативностью. Последняя в определенной степени качество врожденное, но в значительной мере и приобретенное, формируемое путем целенаправленного воспитания будущих инженеров в процессе их профессионального обучения в техническом вузе.

Успех в деле воспитания креативности в вузе во многом зависит от правильности выбора методов и средств его достижения, а он, в свою очередь, определяется исходным уровнем креативности студентов – уровнем креативности юношей и девушек, зачисленных на первый курс. В соответствии с этим авторами статьи было проведено исследование креативности студентов-первокурсников, обучающихся в 2013/14 уч. г. в Уральском федеральном университете.

В исследовании приняло участие 325 (64% от общего числа) студентов бакалав-

риата и специалитета Механико-машиностроительного института (ММИ) УрФУ. Их количество по группам, выпускающим кафедрам, уровням профподготовки и профилям специализации приведено в табл. 1. В качестве инструмента исследования были выбраны три теста определения уровня креативности, позволяющие выявлять и оценивать способности студентов к творчеству вообще и к решению конструкторско-технических задач в частности. Первый из них – «Закончи рисунок» – представляет собой фрагмент теста Торренса, предложенного в 1962 г. и уже достаточно хорошо апробированного [7]. Он дает возможность определять способность человека к дивергентному мышлению, к преобразованию и разработке новых идей. Задача этого теста состоит в добавлении линий к незаконченным изображениям (рис. 1) с указанием названия получившейся картинке. Если в течение 10 минут получились картинке, сумма номеров которых (оценочных баллов) лежит в пределах от 6 до 14, то уровень креативности тестируемого считается нормальным. Если меньше 6, то низким, если больше 14 – высоким.

Таблица 1

Соответствие номеров групп и направлений/специализаций первого курса Механико-машиностроительного института УрФУ в 2013/14 учебном году

№ группы	Выпускающая кафедра	Уровень подготовки	Профиль	Общее кол-во	Из них девушек	Из них юношей
ММ-130101	Технология машиностроения	Бакалавриат	151900 «Технология машиностроения»	15	4	11
ММ-130201	Металлорежущие станки и инструменты	Бакалавриат	151900 «Металлообрабатывающие станки и комплексы»	11	–	11
ММ-130202	Металлорежущие станки и инструменты	Бакалавриат	151900 «Организация технической и маркетинговой подготовки производства»	6	–	6
ММ-130301	Металлургические и роторные машины	Бакалавриат	151000 «Металлургические машины и оборудование»	20	2	18
ММ-130401	Подъемно-транспортные машины и роботы	Бакалавриат	190100 «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные машины и оборудование»	16	2	14
ММ-130502	Электронного машиностроения	Бакалавриат	220700 «Автоматизация производственных систем в машиностроении»	17	2	15
ММ-130503	Электронного машиностроения	Бакалавриат	221000 «Мехатроника»	13	1	12
ММ-130601	Технология сварочного производства	Бакалавриат	150700 «Оборудование и технология сварочного производства»	9	1	8
ММ-130602	Технология сварочного производства	Бакалавриат	221700 «Сертификация и метрология»	15	11	4
ММ-130701	Информационных технологий и автоматизации проектирования	Бакалавриат	230100 «Системы автоматизированного проектирования»	9	3	6
ММ-130702	Информационных технологий и автоматизации проектирования	Бакалавриат	230100 «Программное обеспечение средств вычислительной техники и автоматизированных систем»	15	3	12
ММ-130703	Информационных технологий и автоматизации проектирования	Бакалавриат	230700 «Прикладная информатика в промышленной сфере»	2	–	2
ММ-130801	Деталей машин	Бакалавриат	190100 «Автомобиле- и тракторостроение»	11	–	11
ММ-130803	Деталей машин	Бакалавриат	190600 «Автомобильный сервис»	11	2	9
ММ-131001	Деталей машин	Бакалавриат	151000 «Полиграфические машины и автоматизированные комплексы»	14	2	12
ММ-131002	Деталей машин	Специалитет	190109 «Наземные транспортно-технологические средства»	11	–	11
ММ-131003	Деталей машин	Специалитет	190109 «Наземные транспортно-технологические средства»	15	–	15
ММ-131004	Деталей машин	Специалитет	190109 «Наземные транспортно-технологические средства»	17	–	17
ММ-131101	Организация машиностроительного производства	Бакалавриат	150700 «Организация коммерческой деятельности на предприятиях машиностроения»	8	5	3
ММ-131102	Организация машиностроительного производства	Бакалавриат	150700 «Организация производства»	15	3	12
ММ-131107	Организация машиностроительного производства	Прикладной бакалавриат	150700 «Машиностроение»	23	4	19
ММ-131108	Организация машиностроительного производства	Прикладной бакалавриат	151900 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств»	24	4	20
ММ-131109	Организация машиностроительного производства	Прикладной бакалавриат	220700 «Автоматизация технологических процессов и производств»	24	5	19

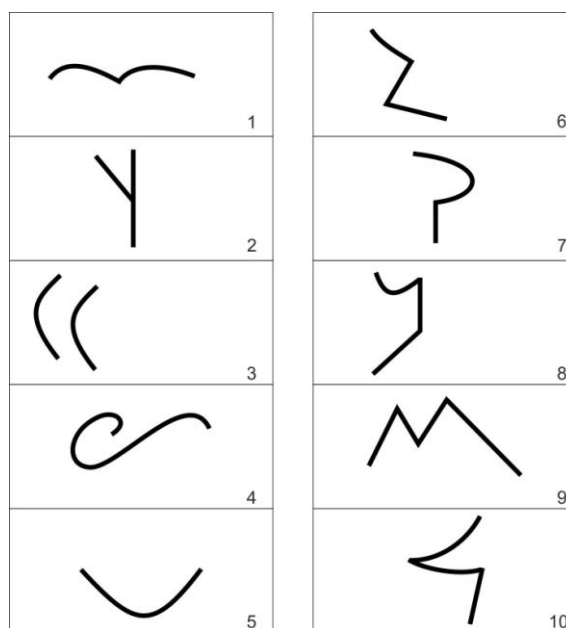


Рис. 1. Бланк задания к тесту «Закончи рисунок»

Тест исследования вербальной активности

Номер задания	Формулировка задания
1.	Образуйте как можно больше слов, начинающихся с: 1. Про... 2. Де...
2.	Подберите как можно больше слов с окончанием 1. ...тие 2. ...инт
3.	Вам предлагается 4 начальных буквы для 4 слов. Составьте из них 4-словное предложение. Придумайте как можно больше предложений 1. М, П, В, А 2. З, К, Д, Н
4.	Часто длинные названия называются их начальными буквами. Перед вами аббревиатуры выдуманных названий, расшифруйте их, придумав свои названия: НПБ, АНЛО, ТЭФ, КОРА, МУГ ЛИП, ПАР, УГАТ, СБС, АДОК Можно дать несколько вариантов расшифровки каждого сокращения
5.	Напишите как можно больше предметов или вещей, обладающих данным качеством. 1. Что можно сгибать 2. Мягкий
6.	Какими еще другими словами можно выразить: 1. Понятие «прекрасное» 2. Понятие «смелый»
7.	К самому повседневному предмету необходимо придумать как можно больше необычных способов применения: 1. Пустая консервная банка 2. Кирпич

Второй тест включает в себя набор заданий, целью которых является диагностика уровня общего развития и вербальной активности студентов [7]. Суть его ясна из табл. 2. После выполнения заданий подсчитывается суммарное число ответов и делится на 7. Результат (баллы) служит показателем креативности: 1–2 балла – низкая, 3–4 балла – ниже средней, 5 – средняя, 6 – выше среднего, 7 баллов – высокая, 8–9 баллов – очень высокая.

Третий тест – тест механической понятливости, разработанный Беннетом, ориентирован на выявление технических способностей испытуемых. Он непосредственно связан со спецификой подготовки инженеров-механиков и позволяет оценить умение читать простейшие чертежи, разбираться в схемах технических устройств и их работе, решать несложные физико-технические задачи. Опросник теста Беннета [6] содержит 70 рисунков с заданиями технического характера и вариантами их решений (рис. 2). Задача испытуемого состоит в том, чтобы к каждому из рисунков найти правильное решение изображенной на нем задачи. За

каждое из них, найденное в течение 25 минут, присуждается по 1 баллу. Общая сумма набранных баллов сравнивается с таблицей показателей (табл. 3), и делается вывод об уровне развитости технических способностей и технического мышления.

Исследование креативности с помощью описанных тестов проводилось во время обучения, но без пересечения с расписанием основного учебного процесса. Вместимость аудиторий позволила рассадить респондентов через одно место, что обеспечило самостоятельность их работы. Каждому студенту выдавался опросный лист (бланк задания) вначале с рисуночным тестом, затем с вербальным, а потом с тестом Беннета. Работа со следующим тестом начиналась после выполнения предыдущего. При этом студентам не разрешалось пользоваться какими-либо средствами и материалами с ответами или облегчающими их подсказками.

Оценивание результатов тестирования проводилось вручную преподавателем, что позволило получить данные, приведенные на рис. 3.

Как видно, результаты в основном сосредоточены в зоне нормальных значений для рисуночного теста, в зоне средних и выше средних значений для вербального теста и в зоне высоких значений для теста Беннета. Это говорит о том, что в целом студенты-первокурсники Механико-машиностроительного института обладают вполне приемлемой креативностью, вероятно, позволяющей в дальнейшем подготовить хороших инженеров. Тем не менее обращает на себя внимание то, что, хотя данные группируются в «хорошей» зоне, часть из них находится не ее периферии, а некоторые даже выходят за ее пределы. Для того

чтобы определить количественно степень такого рассеивания, для каждого из тестов была построена гистограмма распределения данных (рис. 4), а затем сделана попытка отыскания математического выражения закона, которому это распределение подчиняется. После нескольких проб было установлено, что, несмотря на некоторую асимметрию гистограмм, распределение данных для всех текстов с достоверностью 95% правомерно считать соответствующими закону Гаусса [4] и описать функциями плотности вероятности с параметрами, указанными в табл. 4. В ней приведены среднеарифметические значения данных \bar{X} и их дисперсий S^2 для всех обследованных студентов института, а также отдельно для юношей и девушек.

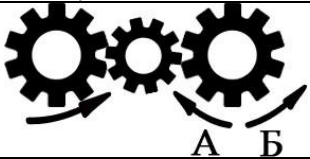
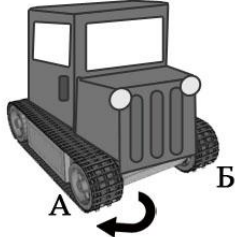
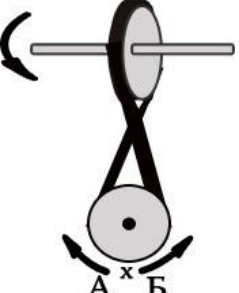
<p>1. Если левая шестерня поворачивается в указанном стрелкой направлении, то в каком направлении будет поворачиваться правая шестерня?</p>	
	<p>1. В направлении стрелки А. 2. В направлении стрелки Б. 3. Не знаю</p>
<p>2. Какая гусеница должна двигаться быстрее, чтобы трактор поворачивался в указанном стрелкой направлении?</p>	
	<p>1. Гусеница А. 2. Гусеница Б. 3. Не знаю</p>
<p>3. Если верхнее колесо вращается в направлении, указанном стрелкой, то в каком направлении вращается нижнее колесо?</p>	
	<p>1. В направлении А. 2. В обоих направлениях. 3. В направлении Б</p>

Рис. 2. Фрагмент теста Беннета

Таблица 3

Показатели креативности к тесту Беннета

Пол испытуемых	Уровень развития технических способностей				
	очень низкий	низкий	средний	высокий	очень высокий
Юноши	меньше 26	27–32	33–38	39–47	больше 48
Девушки	меньше 17	18–22	23–27	28–34	больше 35

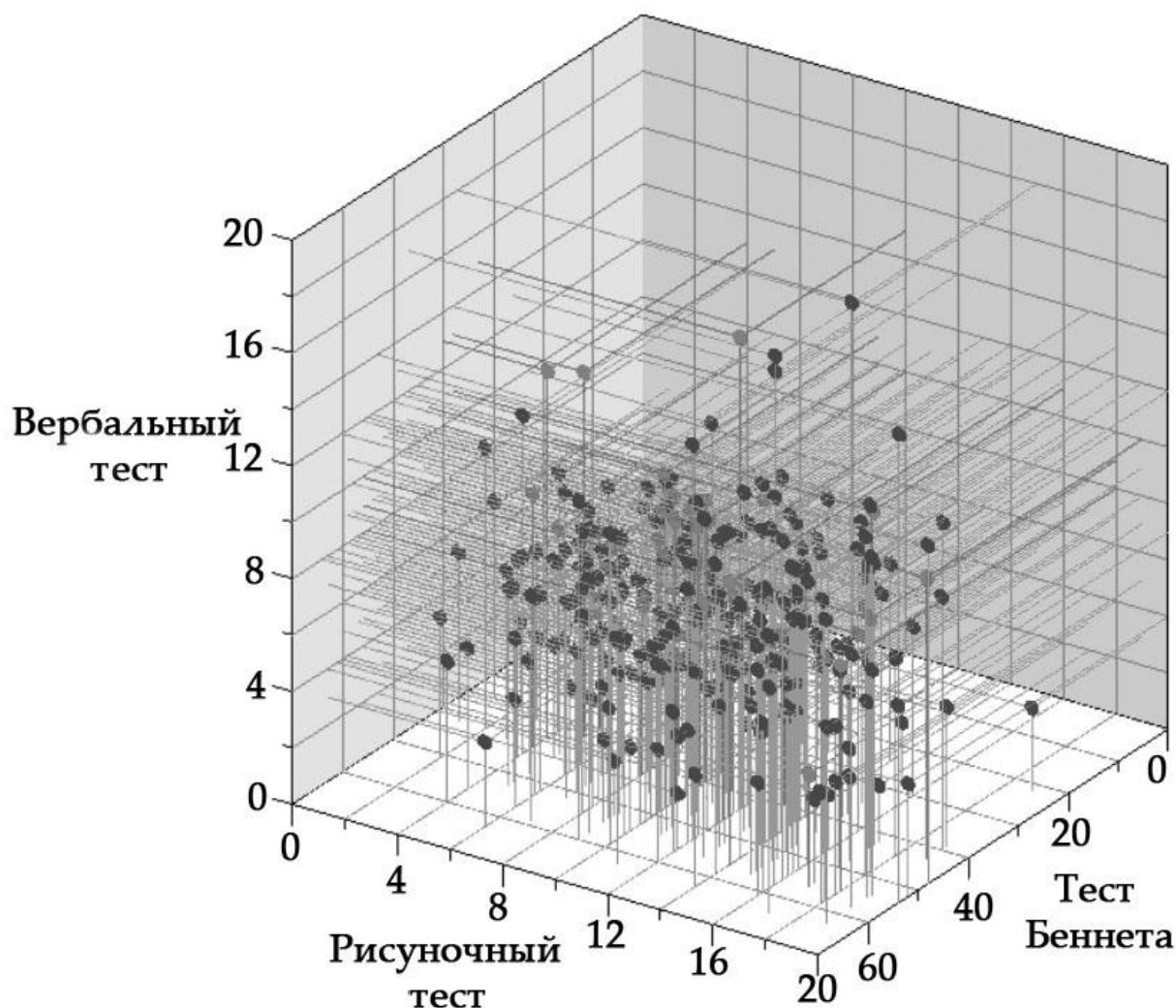


Рис. 3. Общие результаты тестирования студентов ММИ

Таблица 4

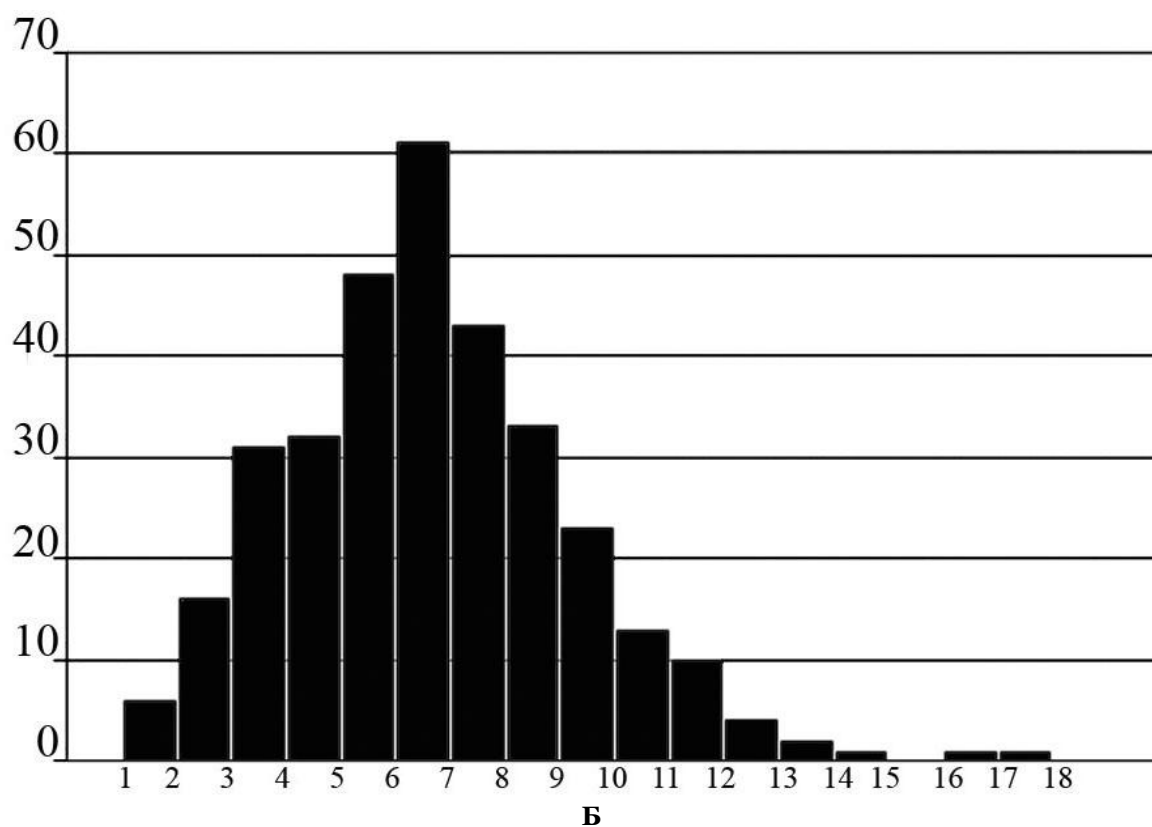
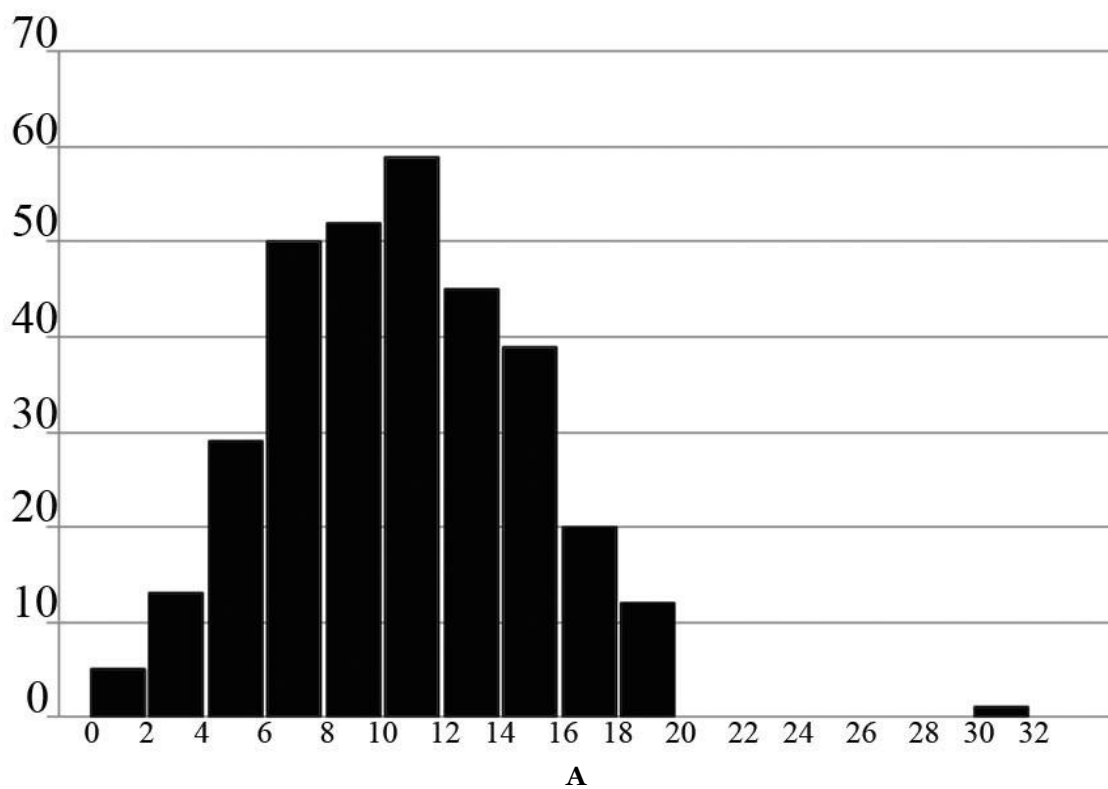
Параметры распределений данных

Вид теста	Рисуночный		Вербальный		Беннета	
	\bar{X}	S^2	\bar{X}	S^2	\bar{X}	S^2
Все студенты	11,1	18,38	7,17	6,83	45,1	81,3
Юноши	11,4	19,13	7,12	6,99	46,1	84,3
Девушки	10,4	13,95	7,93	5,7	42,6	58,4

Вывод, сделанный на основании рис. 3, таблица 4 подтверждает: действительно, общий уровень креативности студентов-первокурсников института довольно высок. Что касается рассеивания оценок креативности, то оно, будучи весьма малым и концентрирующимся вблизи высокого значения \bar{X} для вербального теста, существенно больше для рисуночного теста и совсем велико для теста Беннета. Это означает, что, при достаточно высокой вербальной активности, воображение и способность рождать идеи у студентов развиты неплохо, но всё же у многих из них нуждаются в дальнейшем совершенствовании. Техническую же понятливость и способность решать физи-

ко-технические задачи у значительного числа студентов требуется развивать интенсивно. Причем это нужно практически одинаково и для юношей, и для девушек.

Формулируя столь общие рекомендации, разумеется, их следует конкретизировать, что обусловило необходимость выявления академических групп студентов, являющихся «источниками» рассеивания. Обнаружить подобные группы нетрудно, если принять во внимание, что в группах, увеличивающих рассеивание общего количества данных, полученных при исследовании всех студентов института, среднearифметические значения данных \bar{X}_i существенно отличаются от \bar{X} .



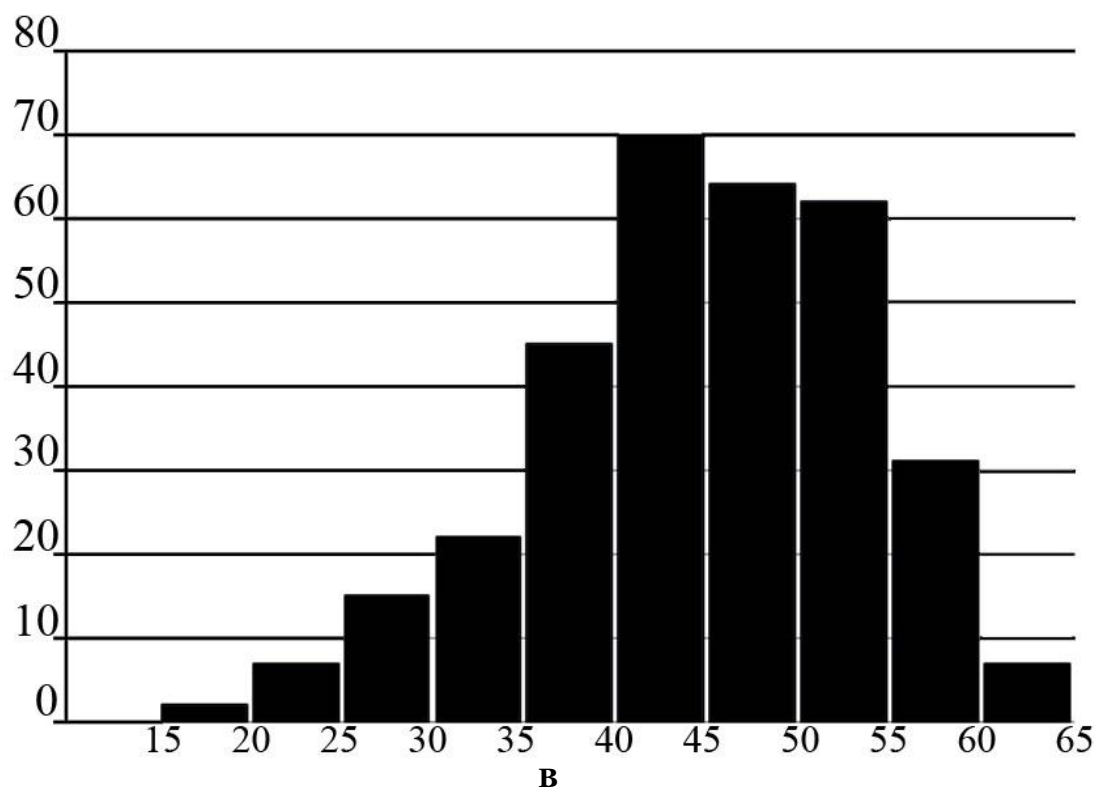


Рис. 4. Гистограммы распределения полученных данных: А – рисуночный тест, Б – вербальный тест, В – тест Беннета

В математической статистике существование отличий друг от друга двух средних значений выборок, принадлежащих одной гауссовой генеральной совокупности, обычно проверяют с помощью t-критерия Стюдента. Если объем хотя бы одной выборки меньше двадцати пяти, то этот критерий используется в развернутой форме [5]. В такой форме и применительно к рассматриваемой задаче он имеет вид

$$t_i = \frac{|\bar{X} - \bar{X}_i|}{\sqrt{\frac{n \cdot S^2 + n_i \cdot S_i^2}{n + n_i}}} \sqrt{\frac{n \cdot n_i (n + n_i - 2)}{n + n_i}},$$

где n – общее число студентов, подвергнутое исследованию с помощью некоторого теста; n_i – то же в i -й академической группе; S_i^2 – дисперсия результатов исследования студентов i -й группы с помощью того же теста. Использование указанного критерия с достоверностью 95% позволило установить следующее.

Существенно худшие результаты по рисуночному тестированию показали студенты групп ММ-130301 (кафедра «Металлургические и роторные машины», бакалавриат) и ММ-131003 (кафедра «Детали машин», специалитет) – почти на 30% ниже средних по институту. Они менее всех студентов способны к творческому фантазированию и генерации идей. Значительно ниже среднего оказались результаты по тесту Беннета у пяти из двадцати трех групп института: груп-

пы ММ-131101, ММ-131102, ММ-131108 (кафедра «Организация машиностроительного производства»), ММ-130601 (кафедра «Технология сварочного производства») и ММ-131004 (кафедра «Детали машин»). По результатам вербального тестирования существенно отстают от общеинститутского уровня студенты двух групп – ММ-130201 (кафедры «Металлорежущие станки и инструменты», бакалавриат) и ММ-130301 (кафедры «Металлургические и роторные машины», бакалавриат). У них уровень языкового развития и словарный запас намного ниже, чем у остальных студентов института.

Совершенно ясно, что при позитивных в среднем результатах тестирования студентов института наряду с отклонениями от среднего в отрицательную сторону должны быть и отклонения в положительную сторону. Они, разумеется, есть, но их не так уж много. Наиболее ярко в этом отношении показали себя студенты гр. ММ-130503 (кафедра «Электронное машиностроение», бакалавриат). Они практически вне конкуренции по всем видам тестирования: по рисуночному тестированию их уровень выше общеинститутского на 17,1%, по вербальному – на 14,5%, по Беннету – на 12%. По-видимому, наименование специальности, по которой поступили учиться студенты этой группы («Мехатроника»), привлекло особенно сильных абитуриентов и по знаниям, и по креативности. Статистически значимо отличаю-

ся от среднего по институту и показатели креативности студентов групп ММ-130701 (кафедра «Информационные технологии и автоматизация проектирования», бакалавриат), ММ-130801 и ММ-130803 (кафедра «Детали машин», бакалавриат). По тесту «Закончи рисунок» их результаты превысили средний уровень по институту соответственно на 7,5; 16,9 и 10,2%. По вербальному тесту – на 14; 4,8 и 5%, по тесту Беннета – на 8,6; 7,2 и 13,3% соответственно.

Подобное исследование позволяет достаточно ясно представить, каков с точки зрения креативности современный студент-первокурсник технического вуза. Оно дает возможность также установить и эффективные направления работы научно-педагогического коллектива вуза по дальнейшему развитию креативности студентов. Так, для академических групп, показавших результаты ниже средних по рисуночному тесту, целесообразно интенсифицировать обучение по дисциплинам «Начертательная геометрия» и «Машиностроительное черчение». Для групп, недостаточно хорошо справившихся с заданиями теста Беннета, необходима усиленная работа по дисциплинам «Теория механизмов и машин», «Теоретическая механика», по конструкторско-технологическим предметам. Всем студентам была бы весьма полезна и активизация интереса к будущей профессии при изучении таких дисциплин, как «История науки и техники», «Математика», «Физика», «Теория автоматического управления» и т. п. Сегодня существует тенденция к оптимизации учебного процесса по этим наукам, выражающаяся в стремлении администрации вузов объединять группы студентов различных специальностей и даже институтов в общие потоки [3]. Это принципиально порочная тенденция. Все, даже общеобразовательные, дисциплины должны с первого курса преподаваться с учетом профиля подготовки будущего инженера. В них постоянно должны демонстрироваться соответствующие примеры использования полученных знаний, показывать механизмы решения творческих задач, применяться мето-

ды проблемного обучения [2]. Совершенно недопустима пропагандируемая некоторыми руководителями общенаучных кафедр «универсализация» преподавателей, в одном учебном году преподающих, например, математику у механиков, в другом – у электриков, а в третьем – у химиков. В таких условиях преподаватель не в состоянии изучить специфику отрасли, в которой предстоит работать будущему молодому специалисту, а значит, и привить студенту понимание необходимости изучаемого предмета в его дальнейшей деятельности.

В последние годы в технических вузах уделяется большое внимание спорту и художественной самодеятельности. Не ставя под сомнение целесообразность этого, все же нужно отметить и определенный перекос в этих занятиях, направленный в сторону, противоположную профессиональной ориентации студентов. В учебных планах подготовки бакалавров теперь повсеместно отсутствует УИРС – учебно-исследовательская работа студентов. Между тем УИРС в той или иной форме должна присутствовать в учебном процессе на протяжении всего периода обучения в вузе. Она должна быть постоянным предметом, расширяющимся и углубляющимся от курса к курсу, от написания рефератов к созданию оригинальных разработок.

Наряду с перечисленным, ощутимого эффекта в развитии креативности студентов можно достичь также, воспитывая в них веру в престижность получаемой профессии и профессиональную гордость [1]. В повседневной жизни сегодня наиболее престижными считаются профессии менеджера, маркетолога и подобные, но не конструктора и технолога. Разъясняя студентам, что это явление временное, что без специалистов их профиля в стране невозможно осуществить импортозамещение промышленной продукции, причем не просто импортозамещение, а самостоятельное и уверенное движение по пути научно-технического прогресса, нельзя не разбудить в них стремление стать не просто инженерами, а творцами, изобретателями, создателями такой техники, которая получила бы мировое признание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Либерман Я. Л. О профессиональной гордости великороссов // Веси. 2011. № 8. URL: <http://www.proza.ru/2012/05/07/1046>.
2. Либерман Я. Л., Лукашук О. А. Решение проблемных задач при разработке дипломных проектов студентами технического вуза // Педагогическое образование в России. 2014. № 5. С. 75–80.
3. Сандлер Д. Г., Князев С. Т., Квашнина Г. М., Шкавро С. Л. Предложения по применению механизмов сокращения ставок профессорско-преподавательского состава. Екатеринбург : УрФУ, 2012.
4. Смирнов Н. В., Дунин-Барковский И. В. Курс теории вероятностей и математической статистики для технических приложений. М. : Наука, 1969.
5. Солонин И. С. Математическая статистика в технологии машиностроения. М. : Машиностроение, 1972.
6. Тест механической понятливости. Тест Беннета. URL: http://nazva.net/logic_test5/.
7. Шпалинский В. В. Социальная психология менеджмента. Харьков : ИВМО «ХК», 1998.

Никитина Оксана Павловна,

аспирант, кафедра общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: xenia_ok@inbox.ru.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: уверенность в себе; студенчество; особенности уверенности в себе у студентов; жизнестойкость; духовные практики.

АННОТАЦИЯ. Представлен анализ литературы по уверенности в себе у студентов. Понятие уверенности в себе — это сложное понятие, включающее в себя ряд других психологических понятий, таких как самооценка и жизнестойкость. Рассмотрены особенности формирования уверенности в себе у студентов, занимающихся духовными практиками. Проведено исследование по выявлению уровня жизнестойкости у студентов, занимающихся духовными практиками и не использующих их, выявлены различия и сделаны выводы.

Nikitina Oksana Pavlovna,

Post-graduate Student of Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PECULIARITIES OF FORMATION OF SELF-RELIANCE IN STUDENTS

KEYWORDS: self-reliance; students; peculiarities of self-reliance in students; resilience; spiritual practices.

ABSTRACT. The article presents an analysis of the literature on self-confidence in students. The concept of self-confidence is a complex concept, including a number of such other psychological concepts as self-assessment and resilience. The article focuses on the peculiar features of the formation of self-confidence in students involved in spiritual practices without using them. Differences have been figured out and conclusions have been made.

Современная жизнь требует от человека самостоятельности, инициативы, предприимчивости, уверенности в себе. Очень много телевизионных передач посвящено смене имиджа, выходу из кризисных ситуаций (развод, потеря близкого человека, одиночество и т. д.) — с людьми работают стилисты и психологи, что направлено на повышение чувства уверенности в себе. На долю человека, обладающего этим важным качеством, гораздо чаще выпадают жизненные успехи. Уверенность в себе приравнивается к успешности. Если попросить описать критерии уверенного в себе человека, многие назовут прежде всего внешние характеристики, такие как одежда, позы, речь, но, как известно, внешние проявления обусловлены внутренним состоянием человека. А внутреннее состояние, черты характера, модели поведения и многое другое формируются в процессе роста и созревания личности. Особенно ярко проблема уверенности встает в подростковом и студенческом возрасте.

В период студенчества происходит социализация человека, он активно ищет свое место в обществе, развиваются высшие психические функции, происходит становление личности. Взрослеющий человек познает на качественно новом уровне физический мир и совсем по-другому начинает выстраивать взаимоотношения с окружающими, пробуя себя в новых ролях [2].

Студенчество составляют молодые люди, основной вид деятельности которых —

учеба в специализированном учреждении, направленная на овладение специальностью, имеющие единые цели и мотивы, в возрасте от 17 до 25 лет с единым образовательным уровнем в определенный период времени. К отличительным чертам студенчества относится характер труда, который заключается в приобретении новых умений, знаний и навыков. Студенчество является заключительным этапом формирования взрослого человека, именно поэтому так важно формирование в этом возрасте уверенности в себе [2].

У взрослого человека, не обладающего таким качеством, как уверенность в себе, впоследствии возникают проблемы как в личной, так и в профессиональной сфере. Сомнения в собственных силах заставляют предпринимать много неоправданных действий или медлить, испытывать значительное влияние на решения мнения окружающих.

«Уверенность в себе — свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей. Основой для формирования такого рода оценок служит достаточный поведенческий репертуар, позитивный опыт решения социальных задач и успешного достижения собственных целей (удовлетворения потребностей). Для формирования уверенности в себе важен не столько объективный жизненный успех,

статус, деньги и т. д., сколько субъективная позитивная оценка результатов собственных действий и оценки, которые следуют со стороны значимых людей. В структуре уверенности в себе можно выделить три важнейших компонента: общую уверенность в себе, социальную смелость и инициативу в социальных контактах» [4, с.132].

Из определения видно, уверенность в себе – это сложное понятие, включающее в себя ряд других психологических понятий, таких как самооценка и жизнестойкость.

Явление жизнестойкости, которое описал Сальваторе Мадди, играет очень важную роль при формировании уверенности в себе. Жизнестойкие люди обладают тремя важными качествами. Они умеют принимать действительность такой, какова она есть; они глубоко убеждены, что наша жизнь имеет смысл (основу для этой убежденности часто дает приверженность тем или иным ценностям, например, духовные практики); они отличаются незаурядным умением импровизировать и находить выход из различных ситуаций [3].

При высоком уровне жизнестойкости человек эффективнее решает задачи, справляется со стрессовыми ситуациями, преодолевает свои страхи и, как результат, становится более уверенным в себе.

Джозеф Вольпе обнаружил, что существенную роль в возникновении неуверенности в себе играет социальный страх, испытываемый человеком в определенных ситуациях. Следовательно, при высоком уровне жизнестойкости человек способен справиться со своими страхами, на этом фоне повышается уверенность в себе. Из вышесказанного следует, что понятие жизнестойкости входит в понятие уверенности в себе [4].

Для студента уверенность в себе имеет большое значение, так как от данного свойства личности зависит формирование всех ее сторон и эмоциональной сферы человека, развитие способностей, обучаемости, готовности воспринимать и усваивать информацию.

В студенчестве человек продолжает совершенствовать значимые для себя качества, которые были заложены раньше. Происходит переосмысление внутреннего мира и самосознания, развиваются психические процессы и, как следствие, меняется эмоционально-волевой фон и свойства личности. Для одних это духовный рост посредством стремления к духовному идеалу, для других, напротив, антисоциальный образ

жизни и, как следствие, развитие девиантного поведения. Этим объясняется высокий интерес студентов к духовным практикам. В духовных практиках есть четкая структура стремление к идеалу, критерии идеала и порядок действий для его достижения, что и формирует впоследствии у студента уверенность в себе [1].

Если принять во внимание, что жизнестойкость входит в понятие уверенности в себе, из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: студенты, занимающиеся духовными практиками, обладают более высоким уровнем жизнестойкости, так как духовные практики дают в студенческом возрасте определенные ценности и помогают понять и принять действительность такой, какова она есть. С повышением уровня жизнестойкости студент становится более уверенным в себе.

На основе этих теоретических данных проведем небольшое исследование.

Гипотеза исследования. **Н₀**: занятия йогой влияют на формирование жизнестойкости у студентов. **Н₁**: занятия йогой не влияют на формирование жизнестойкости у студентов.

Для верификации гипотез была составлена выборка из 90 человек, разделенная на три равные группы. В группу 1 вошли студенты (17–25 лет), которые занимаются духовными практиками (йогой) от полугода и более. В группу 2 вошли студенты (17–25 лет), которые только начинают заниматься йогой (посетили 1 или 2 занятия). В группу 3 вошли студенты (17–25 лет), не занимающиеся духовными практиками, из этой группы для чистоты эксперимента были исключены те студенты, которые еще этого не делают, но собираются в ближайшее время начать заниматься духовными практиками (йогой).

Студенты второй группы продолжили заниматься йогой. По истечении трех месяцев численность группы составила 19 человек: 11 человек не стали по каким-либо причинам продолжать занятия. Эти 19 человек вошли в группу 4.

Мы воспользовались методикой исследования жизнестойкости (авторы – Д. Леонтьев и Е. Рассказова). Тест жизнестойкости представляет собой опросник из 45 утверждений. Тест был разработан американским психологом Сальваторе Мадди в 1984 г. под названием «Hardiness Survey», позже Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой был сделан перевод данного опросника на русский язык. Англоязычный термин *hardiness* авторы перевели как *жизнестойкость* [3].

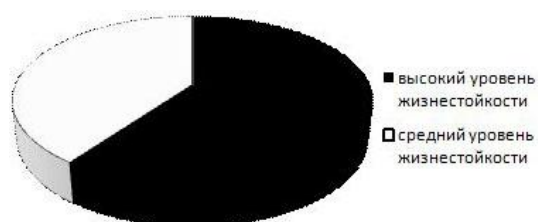


Рис. 1. Группа 1
(студенты, практикующие йогу) (начинающая группа)

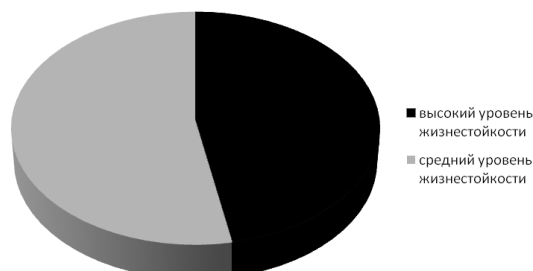


Рис. 2. Групп 2

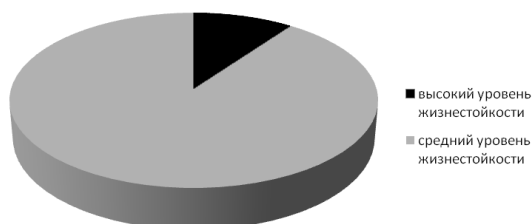


Рис. 3. Группа 3 (не практикующих)

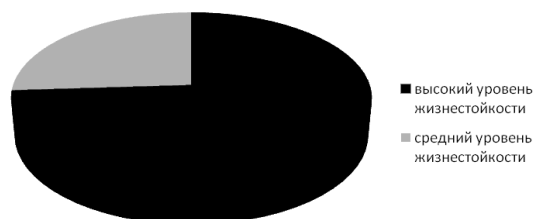


Рис. 4. Группа 4

На рис. 1 представлены результаты использования методики Леонтьева – Рассказовой при рассмотрении группы 1. Как видно из этой диаграммы, у студентов, практикующих йогу, высокий или средний уровень жизнестойкости.

У студентов второй группы высокий уровень жизнестойкости наблюдается на 28% реже по сравнению со студентами первой группы, которые занимаются йогой.

Рис. 3 демонстрирует, что высокий уровень уверенности в себе среди студентов, не практикующих и не испытывающих потребности практиковать йогу, наблюдается только в 10% случаев.

Рис. 4 демонстрирует увеличение жизнестойкости у студентов, которые продолжили практиковать йогу. Так как из группы 2 продолжили занятия в этой области только 19 студентов, при пересмотре первичных данных высокий уровень жизнестойкости наблюдался только у 31,5% группы. В таком случае уровень жизнестойкости у студентов, которые практиковали йогу в течение трех месяцев, вырос на 135% по отношению к первичным показателям уровня жизнестойкости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема // Высшее образование в России. 1996. № 2. С. 65–73.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. М. : Логос, 2000. С. 384.
3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. М. : Смысл, 2006.
4. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестн. Вып. 1. Ч. 2. Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1996. С. 132–138.
5. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб. : Речь, 2003.
6. Рубенштейн Н. В. Полный тренинг по развитию уверенности в себе. Эксмо, 2007.

Итак, из рис. 1–4 видно, что уровень жизнестойкости у студентов, практикующих йогу, в целом выше, чем у студентов, которые йогой не занимаются. Йога оказывает влияние на формирование уровня жизнестойкости, о чем свидетельствует сравнение рисунков 2 и 4. Следовательно, принимается гипотеза H_0 : занятия йогой влияют на формирование жизнестойкости у студентов. При повышении жизнестойкости как одного из составляющих свойств уверенности в себе у студентов повышается и уверенность в себе.

После рассмотрения проблемы формирования уверенности в себе в студенческом возрасте становится очевидной необходимость эффективных механизмов для формирования уверенности в себе у студентов. Возможно, поэтому на сегодняшний день так актуальны духовные практики, которые построены на философском понимании уверенности в себе, могут дать студенту необходимые жизненные ценности и идеалы. И, возможно, поэтому все больше студентов начинает интересоваться духовными практиками.

Петрова Лариса Витальевна,

аспирант, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; клинический психолог, руководитель «Психологического центра»; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Petrova_loravita@mail.ru.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ УЧАЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подросток; пол; гендер; образование; воспитание; различие полов; ценности; ценностные ориентации.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются особенности мальчиков и девочек, связанные с имеющимися у них ценностными ориентациями и жизнестойкостью. Изучены ценностные ориентации, притязания и жизнестойкость учащихся. Выделены значимые различия, доказывающие, что существует разница у мальчиков и девочек в ценностных ориентациях и в компонентах притязаний учащихся.

Petrova Larisa Vitalievna,

Post-graduate Student, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University; Clinical Psychologist, Director of "Psychological Center", Ekaterinburg, Russia.

GENDER CHARACTERISTICS OF VALUE ORIENTATIONS AND RESILIENCE OF STUDENTS

KEYWORDS: adolescent, sex; gender; education; parenting; sex distinctions; values; value orientations.

ABSTRACT. The article discusses the features of boys and girls associated with their value orientations and resilience. It examines the value orientations, aspirations and resilience of students. It also highlights the significant differences, proving that there is a difference in boys and girls in their value orientations and aspirations.

Современная система образования и воспитания учащихся четко ставит задачу формирования жизненно важных ориентиров и ценностей личности каждого учащегося. Осознавая то, что ценностные ориентации личности регулируют реализацию потребностей человека в различных социальных ситуациях, важно знать их содержание с учетом гендерной специфики. Успешное решение поставленной задачи возможно в случае опоры на специфику усвоения и принятия мальчиками и девочками ценностей и общественных норм. Таким образом, цель исследования, связанная с выявлением особенностей ценностных ориентаций и жизнестойкости у мальчиков и девочек старшего школьного возраста, является актуальной.

Анализ теоретических источников показал, что интерес к проблеме гендерных различий учащихся существовал давно. Как отмечает Е. П. Кораблина, «понимание жизни человеческого общества невозможно без дифференциации половых ролей и стереотипов мужественности и женственности, отражающих различия в предназначении и психике мужчин и женщин» [5]. За очень долгий и относительно длительный период изучения и обсуждения рассматриваемой проблемы высказывались разные точки зрения. Так, В. Д. Еремеева и Т. П. Хризман подчеркивают важность учета половых различий в воспитании детей: «...если не дано нам пожить в этом чужом мужском или женском мире, то попробовать понять его мы обязаны, если хотим понять ребенка,

помочь, а не помешать ему раскрыть те уникальные возможности, которые даны ему своим полом, если хотим воспитать мужчин и женщин, а не бесполов существ, потерявших преимущества своего пола и не сумевших приобрести несвойственные им ценности чужого пола» [3, с. 10].

Многочисленными наблюдениями психологов за мальчиками и девочками установлено, что различия в поведении и понимании предлагаемой информации имеются уже на ранних этапах развития. В дальнейшем они становятся все более яркими и отчетливыми, постепенно выявляются различия в склонностях и объекте подражания, что происходит стадийно, в соответствии с возрастом: дошкольники, младшие школьники, возраст юности и период зрелости. Поэтому изучение вопросов, связанных с гендерными различиями, имеет как теоретическое, так и практическое значение. Особенно остро задача взаимодействия с учащимися на основе гендерных особенностей возникает в подростковый период развития.

Подростковый возраст является критическим для развития личности, в том числе и процесса усвоения ценностей. Многое зависит от потребностей в знаниях, которых не хватает молодому поколению, и от образца поведения общества, к которому оно принадлежит. Итак, ценностные ориентации мальчиков и девочек имеют отличительные черты и особенности формирования, связанные с психофизиологическими новообразованиями подростка.

Философский энциклопедический словарь дает следующее определение ценности: «ценность – то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, совершать, относиться с уважением, признанием, почтением [2, с. 207].

В. П. Тугаринов определяет «ценности» как предмет, явления и их свойства, которые нужны, необходимы и полезны членам определенного общества или класса или отдельной личности в виде удовлетворения потребностей, интересов, а также идей, норм, цели и идеалов [9, с. 261].

А. Г. Здравомыслов определяет понятие «ценностные ориентации личности» как важнейшие элементы самосознания, закрепленные жизненным опытом индивида, совокупностью его переживаний, обеспечивающие устойчивость, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов через мотивацию и поступков личности [Там же].

Согласно В. Я. Ядову, ценностные ориентации – это высший уровень диспозиционной системы, который полностью зависит от ценностей социальной общности [9, с. 278].

Важный аспект ценностных ориентаций в воспитании подростка определяется через его осознание, поведенческий компонент и деятельность, проявление интереса, мотивацию и поступки самой личности, с помощью которых он научится выстраивать структуру ценности по относительной важности, что поможет ему в достижении жизненно важных целей и средств их удовлетворения.

Наличие сформированных ценностных ориентаций позволяет создать условия для проявления жизнестойкости и активности. Жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности.

В настоящее время исследования жизнестойкости проводятся под руководством Д. А. Леонтьева, Е. И. Расказовой. Термин *hardiness*, введенный С. Магги, в переводе с английского обозначает «крепость, выносливость». Аспект жизнестойкости отображает успешность и противостояние личности жизненным ситуациям.

Д. А. Леонтьев и Е. И. Расказова понимают жизнестойкость как систему убеждений человека о себе, о мире и отношении с ним. Жизнестойкость включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Компонент вовлеченности (commitment) определяется через «убеждение, дающее макси-

мальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности».

Компонент контроля (control) представляет собой убеждение и борьбу, которая может повлиять на результат происходящего, пусть даже это будет влияние с отрицательным результатом.

Компонент принятия риска (challenge) вследствие убежденности человека способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из собственного опыта, неважно, позитивного или негативного.

Компоненты жизнестойкости развиваются в детстве и в подростковом возрасте. Такое развитие зависит от взаимопонимания, поддержки, а также отношений родителей с подростком – все это даст возможность подростку накопить внутренние ресурсы, позволяющие противостоять стрессовым ситуациям. Оценка своих возможностей позволит справиться с жизненными трудностями и решить задачи возрастающей сложности, поможет определению приоритета ценностных ориентаций в жизни подростка, а это будет способствовать развитию самой личности [6, с. 63].

Нами было проведено исследование на базе МКОУ СОШ № 1 п. Пельым, МАОУ СОШ № 1 г. Ивдель; МОУ СОШ № 64 г. Екатеринбург в период с 2013 г. по 2014 г. В нем приняло участие 346 подростков из 9–11 классов, из них 211 девочек и 146 мальчиков. Методики исследования: «Ценностные ориентации» (автор – М. Рокич), опросник уровня притязаний личности (автор – В. К. Гербачевский), тест жизнестойкости (автор – Д. А. Леонтьев).

Исследование по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича показало, что существуют гендерные различия терминальных ценностей. Девочки, в отличие от мальчиков, заинтересованы в активной деятельной жизни (88%). Они отзывчивы, коммуникабельны с окружающими как школьных, так и внешкольных групп общения. Предпочитают материально обеспеченную жизнь (92%). У девочек завышенные запросы, например, в желании приобрести ту или иную вещь; на первый план выступают одежда, украшения (94%). Ярко выражена непримиримость к контролю и опеки со стороны родителей, учителей, к установленным ими правилам и порядкам (78%). Девочкам свойственно здраво и логично мыслить и принимать обдуманные, рациональные решения, которые приведут к перемене жизненного пути (97%).

Для мальчиков приоритетной ценностью является развитие (93%). Совершенствование, физическое и духовное, проявляется через любовь к силовым видам спорта. Они отдают приоритет счастливой семейной жизни (89%). Семья для юноши, подро-

стка является тем местом, где он чувствует себя наиболее спокойно и уверенно, где его понимают и принимают таким, какой он есть. Свои проблемы самоопределения мальчики решают с помощью родительского авторитета, строя отношения с родителями на взаимном уважении и доверии, более глубоко, чем со своими сверстниками. Для мальчиков очень важна уверенность в себе (94%). Это особенно проявляется в однопольных мальчишеских компаниях, имеющих свою субкультуру, состоящую из специфического набора ценностей и норм поведения: вкусов, формы одежды, языка и музыки и др. [2, с. 59].

Иерархия инструментальных ценностей выражена только у мальчиков. Мальчики отдают приоритет ценности в воспитании (74%). Присутствуют наилучшие взаимоотношения подростка с родителями, когда в ребенке ценится как послушание, так и независимость, родитель прислушивается к мнению ребенка, но и не исходит только из его желаний. Отмечается приоритет ценности в терпимости (88%). Поскольку основные структуры темперамента и свойства нервной системы формируются в этом возрасте, то такая интегральная связь дает возможность облегчить управление собственными реакциями, подростки становятся более сдержанны и уравновешены. Мальчики выше всего ценят такое качество личности, как честность (89%), часто проявляющееся в общении, во взаимодействии с товарищами. **Усвоение определенной системы нравственных норм**

и принципов образует сложную гамму моральных чувств (78%), включающую чувство долга, товарищеской солидарности с окружающими людьми, готовность помочь в трудную минуту.

По методике уровня притязания личности В. К. Гербачевского установлены различия в сложности задания. У 70% девочек это выражается в четкости анализа, склонности к алгоритму и исполнительности. 13,8% девочек обладают мобилизацией усилий, так как усидчивы и исполнительны. Волевое усилие более выражено у мальчиков (44%). Данное качество они развивают с помощью спорта, связанного с большой физической нагрузкой и риском, стремясь заботиться о слабых и защищать их.

По тесту жизнестойкости Д. А. Леонтьева у исследуемых подростков не было выявлено значимых различий между мальчиками и девочками, что свидетельствует о несформированности данной стороны жизни и доказывает связь между ценностными ориентациями и жизнестойкостью личности.

Из этого следует, что ценностные ориентации девочек связаны с высоким уровнем их активной и продуктивной жизненной позиции, реализующейся через постановку конкретных ценностных ориентаций. У мальчиков наиболее выраженными ценностными ориентациями стали счастливая семейная жизнь, абстрактные ценности, связанные с проявлением уверенности в себе и самореализацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гариен М. Мальчики и девочки учатся по-разному / пер. с англ. М. : АСТ, 2004.
2. Грицанов А. А. Новейший философский словарь. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998.
3. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. СПб. : Тускарора, 2003.
4. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. М. : Политиздат, 1986.
5. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб. : Питер, 2002.
6. Леонтьев Д. А., Рассказова Д. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006.
7. Подростки и его проблемы : пер. с англ. 2-е изд. СПб. : Христианское о-во «Библия для всех», 2003.
8. Хухлаева О. В. Психология подростка. М. : Академия, 2005.
9. Ядов В. Я. Динамика ценностных ориентаций в системе социального образа жизни // Межвуз. сб. науч. работ. Л., 1980.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

Швецова Анастасия Владимировна,

кандидат социологических наук, помощник ректора, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shvetsovaav@mail.ru.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ГЕНДЕРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендерная культура; факторы; взаимодействие; гендерное образование; высшее образование.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены основные факторы развития культуры гендерных взаимодействий на разных этапах формирования личности: семья, система образования, референтные группы, средства массовой информации и Интернет. Показана особая роль высшего образования в данном процессе, возможности оптимизации системы гендерного образования в вузе.

Shvetsova Anastasia Vladimirovna,

Candidate of Sociology, Rector's Assistantr, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

HIGHER EDUCATION AS A DEVELOPING FACTOR OF GENDER INTERACTION CULTURE

KEYWORDS: gender culture; factor; interaction; gender education; higher education.

ABSTRACT. The paper describes the main factors of development of culture of gender interactions on different stages of identity formation: family, education system, reference group, the media and the Internet. A special role of higher education in this process and the possibility of optimizing the system of gender education in higher school are discussed.

Студенческий период развития личности характеризуется интенсивным становлением физического и умственного потенциала, активным потреблением и освоением культуры. Обучение в вузе повышает амбиции молодых людей, их самооценку и веру в свои способности, поскольку с получением высшего образования они связывают надежды на успешную профессиональную самореализацию и достижение материального благополучия. С психологической точки зрения, в отличие от предыдущих ступеней социализации, вузовский период представляется прежде всего как процесс саморазвития, когда ведущей жизненной интенцией становится экзистенциальное стремление к самоопределению. В этом контексте вуз становится фундаментом, обеспечивающим успешность процесса личностного становления.

Однако самоопределение личности не сводится лишь к профессиональной сфере: одновременно в студенческом возрасте завершается наиболее активная стадия гендерной идентификации, повышается коммуникативность человека, его интерес к противоположному полу, начинают складываться романтические или семейные отношения; гендерная культура человека обретает целостный, завершённый вид, который уже не претерпит серьезных изменений всю последующую жизнь.

Гендерная культура личности имеет свои периоды становления (дошкольный, школьный, студенческий, период зрелости) и факторы, ее определяющие. Исторически ведущим фактором в воспроизводстве гендерной культуры являлась семья, где по-

средством включения в социальную жизнь молодое поколение усваивало гендерные роли и нормы. Сегодня семья утратила доминирующие позиции в данном процессе, что произошло в силу различных обстоятельств, объединенных А. Тоффлером в понятия «футуршок» и «культуршок» [8]. В условиях небывалой социальной динамики психика человека испытывает колоссальные нагрузки, что побуждает его ценностный мир к постоянным преобразованиям. Большинство людей не способны самостоятельно разобраться в быстро меняющейся реальности и справиться со сложившейся ситуацией, поэтому необходимо вмешательство государства, помощь других социальных институтов. А. Тоффлер считает, что адаптивные ресурсы личности, адекватная современности система образования и воспитания, а также понимание кризисных процессов в обществе как переходного состояния способны преодолеть последствия футуршока и культуршока. Таким образом, возлагать на современную семью единоличную ответственность за воспитание гендерной культуры молодежи неправомерно.

Логично предположить, что в подобных условиях основными факторами развития культуры гендерного взаимодействия становятся звенья системы образования: дошкольное, среднее и высшее. Процесс гендерной социализации человека начинается с момента его рождения, хотя не исключена роль перинатального периода развития, связанная с предпочтениями родителей относительно пола ребенка. К трем годам, а зачастую и гораздо раньше, ребенок осознает свою принадлежность к полу и

способен дифференцировать по внешним признакам (одежде, причёске, голосу) мужчин и женщин. Дошкольное образовательное учреждение оказывается включенным в процесс гендерной социализации, воспроизводя стереотипы мужественности и женственности. В условиях российской действительности трудно дать какую-либо оценку системе дошкольного образования как фактору развития гендерной культуры, поскольку эта система находится на этапе решения скорее количественных, чем качественных задач.

Следующим фактором, влияющим на становление гендерной культуры личности, является школа. Хаотичный характер гендерного воспитания в системе среднего общего образования определяется отсутствием его концепции. Отчасти это связано с традицией рассматривать гендерное образование как раздельное по полу. До середины 1950-х гг. в России мальчики учились отдельно от девочек. По мнению Игоря Кона, раздельное проводилось не потому, что этого требовали неодинаковые способности детей, а для обслуживания гендерного порядка, основанного на жестком разделении труда между мужчинами и женщинами [4]. Сегодня в России в большинстве общеобразовательных средних школ мальчики и девочки учатся вместе, хотя дискуссии о возвращении к раздельному образованию время от времени возникают.

Доказано, что отличия когнитивных процессов, способностей и склонностей мальчиков и девочек, а) значительно меньше, чем принято думать; б) существенно варьируются с возрастом; в) обусловлены не только природными факторами, но и формирующейся в процессе социализации направленностью интересов; г) имеют много индивидуальных вариаций [4]. Наиболее заметные социально значимые различия между мальчиками и девочками наблюдаются в направленности интересов и предпочитаемых занятий, которые сильно зависят от господствующих в данном обществе гендерных стереотипов. Можно лишь добавить, что, по нашему мнению, совместное обучение – это единственная образовательная модель, адекватная условиям современной России.

Из этого вытекает следующее: 1) в современных условиях система образования призвана выступить в качестве ведущего фактора развития гендерной культуры; 2) средством развития гендерной культуры является образование в целом, включая гендерное образование; 3) российской системой среднего общего образования данная потребность игнорируется. К моменту поступления в вуз человек уже имеет определен-

ный «гендерный багаж знаний» или более общий «бэкграунд», на формирование которого в различной степени оказали влияние семья, дошкольное образовательное учреждение, школа, референтные группы, средства массовой информации и Интернет.

Роль последних двух факторов имеет стабильную тенденцию к увеличению, но так как их влияние является опосредованным, трудно оценить и его последствия. Особенностью Интернета как фактора формирования культуры гендерных взаимодействий является замещение «живого» общения виртуальным, что нашло лексическое выражение в появлении нового термина – «текстроверт», относящегося к людям, которым легче выразить свои чувства посредством текстового сообщения, чем вживую. В этих условиях вуз становится одним из тех немногих мест, где молодые люди получают практику реального общения. Кроме того, в ряде российских вузов гендерное образование осуществляется целенаправленно.

В общем смысле гендерное образование можно определить как инструмент формирования способностей к интеллектуальным и социальным новациям, ориентированным на создание объективной картины мира, а также воспитание адекватной оценки различий между людьми и понимания их равенства, несмотря на различия [6]. Гендерное образование в вузе – это совокупность образовательных программ по гендерной проблематике, которые способствуют формированию системы знаний и ценностных ориентаций, определяющих социальные и образовательные практики взаимодействия между полами, а также преодолению негативных стереотипов и развитию гендерной культуры студентов. Актуализирующаяся потребность разработки обязательного международного компонента академических программ, где важное место занимает гендерный блок, не только продиктована необходимостью в улучшении международного имиджа нашей страны, негативного из-за невыполнения требований по обеспечению прав человека (в том числе и в гендерном отношении), но и имеет практический аспект, связанный с разрешением кризисной ситуации в современной российской семье, дискриминацией в частной и общественной сферах, ухудшением репродуктивного потенциала, высокой смертностью от ВИЧ-СПИД-инфекции и т. д.

Гендерное образование, по выражению И. С. Кона, это не черная и не белая магия [4]. Оно не избавляет общество от всех социальных и репродуктивных проблем, но, как показывает опыт стран, где его давно ввели в образовательные программы, является полезным и эффективным. Во многом оно но-

сит адаптивный характер, помогая выстроить адекватную современному миру модель поведения и понять ее преемственный характер по отношению к традиционной форме гендерного устройства общества. Высшее образование призвано выступать связующим звеном между новыми социальными представлениями и идеалами предшествующих поколений, воплотившимися в исторической традиции. На практике сосуществование разных представлений проявляется в конфликте патриархальных установок, глубоко укоренившихся в сознании россиян, и эгалитарных убеждений, отвечающих требованиям глобальной стратегии образования человека (независимо от пола, места и страны его проживания). Качественные изменения, происходящие в системе высшего образования, вхождение в международное академическое сообщество должны способствовать развитию компетентности будущих специалистов, в том числе гендерной культуры. Обязательными условиями для реализации этого намерения являются введение гендерного компонента в образовательные программы и усиление его роли в воспитательной работе, организация тематических научно-практических конференций и семинаров, повышение гендерной компетентности преподавателей и развитие гендерных исследований в рамках научных школ.

Можно выделить следующие аспекты гендерного образования.

1. Когнитивный – объективные знания о физических, психологических и социокультурных особенностях мужчин и женщин в отдельных культурах, этносах, слоях.

2. Аксиологический – ценности и нормы, определяемые на основе официальной государственной доктрины, объявляющей мужчин и женщин равными во всех отношениях гражданами.

3. Практиологический – разнообразные поведенческие практики.

Гендерный подход в образовании предполагает деконструкцию традиционных культурных ограничений путем стимулирования навыков анализа социальной реальности. Практическая значимость систематического гендерного образования определяется тем, что оно, во-первых, формирует системное знание об историческом характере и изменчивости отношений между мужчинами и женщинами. Во-вторых, открывает человеку иерархию факторов, от которых зависят эти отношения в конкретной социальной системе. В-третьих, в определенной мере позволяет человеку влиять на эти отношения, снимать их конфликтность и повышать позитивность. В-четвертых, оно помогает выстроить личностную гендерную стратегию, обеспечивающую возможную гармонию в

общественных и частных взаимоотношениях. И, наконец, в-пятых, оно является способом разрушения морально устаревших стереотипов, мешающих полной и гармоничной самореализации женщин и мужчин в современных обществах [4].

Идея гендерного образования студентов не нова. Экспериментальный опыт на этот счет имеют Московский и Ивановский государственные университеты, Волгоградский и Мурманский педагогические университеты и ряд других высших учебных заведений. Этот опыт во многом может послужить хорошим примером того, каким образом следует организовывать процесс формирования гендерной культуры студентов [2]. Современная практика исследований подтверждает, что в России почти повсеместно гендерное образование существует преимущественно в виде спецкурсов по выбору. Исключение составляет лишь курс «Гендерология и феминология», который читается для специальности «Социальная работа» в некоторых вузах, в том числе в Уральском государственном педагогическом университете (данный курс включен в новый ГОСТ). По мнению большинства исследователей (О. Воронина, В. Гайденок, В. Суковатая, И. Чикалова и др.) [3], для расширения гендерного образования полезно рассмотреть гендерный блок проблем в рамках любого гуманитарного курса, будь то философия, социология, политология, культурология, психология или история. Однако существует потребность введения обязательных гендерных курсов для социологов, антропологов, историков, педагогов и т. д.

Гендерная культура студентов вузов развивается в основном стихийно, хотя потенциальные возможности высшего образования в этом плане несоизмеримо велики по сравнению с возможностями семьи и школы, поскольку научное сообщество интегрирует в себе основные интеллектуальные ресурсы общества. Перевод стихии в управляемый процесс – задача, вполне посильная для высшей школы. Общие рекомендации для организации образовательного процесса с учетом гендерной составляющей традиционно включают в себя внедрение специальных дисциплин в учебные планы, углубление гендерного компонента в гуманитарных циклах, проведение тематических научно-исследовательских конференций и семинаров. Воспитательная работа в вузе также должна способствовать развитию гендерной культуры. Это может быть выражено в гендерно нейтральном составе студенческого актива, равной возможности творческой самореализации для юношей и девушек, учете гендерного фактора при

проведении акции, фестивалей, флешмобов и иных мероприятий.

Важнейшим условием эффективности внедрения гендерного образования остается повышение гендерной компетентности преподавателей вузов. Включение в их научный поиск гендерной проблематики способствует освобождению профессионального видения от полоролевых стереотипов как специфических и серьезных барьеров восприятия личности студентов, помогает концентрировать внимание на реальных способностях студентов независимо от пола [5]. В российских вузах уже существует опыт разработки методик повышения гендерной компетентности преподавателей. В частности, в Кемеровском государственном университете с 2004 г. аспирантам, соискателям и преподавателям читается спецкурс «Гендерная педагогика» в рамках курсов повышения квалификации по педагогике высшей школы.

Важным показателем интереса вузовского сообщества к гендерной культуре является становление научных школ и центров гендерных исследований. Центры гендерных исследований созданы при Европейском университете в Санкт-Петербурге, Пермском государственном национальном исследовательском университете, Алтайском государственном техническом университете, Петрозаводском государственном университете, Самарском государственном университете; при факультете педагогического образования Московского государственного университета действует лаборатория развития гендерного образования; при Ивановском государственном университете существует Российский межвузовский центр гендерных исследований, призванный объединить ученых, коллективы кафедр, центры гендерных исследований, действующие в системе высшего образования России и на общественных началах.

Включение гендерной проблематики в научный дискурс является одним из важнейших элементов модернизации педагогического образования и условием повышения его качества. В Уральском государственном педагогическом университете ежегодно увеличивается число курсовых и выпускных квалификационных работ, диссертационных исследований по данной тематике, что свидетельствует об актуальном запросе педагогической практики. В университете реализовано масштабное исследование «Студенческая семья» [7], целью которого был анализ проблем и потребностей молодых супругов, степени участия вуза в решении этих вопросов. Результаты этого исследования включены в учебный процесс, что способствует повышению уровня ген-

дерной культуры студентов. Также в УрГПУ реализуется программа подготовки лидеров для системы образования, в рамках которой особо выделяется проблема женского лидерства, что отражает профиль вуза. Опыт отслеживания карьерных путей выпускниц вуза, в частности участия женщин в управлении, был представлен ректором университета Алевтиной Александровной Симоновой на Шестом Международном форуме женщин – ректоров университетов, состоявшемся в сентябре 2014 г. в Китае.

Гендерная проблематика в высшем образовании возникла как следствие утверждения гуманистической парадигмы в науке. Научное сообщество, за редким исключением, единогласно в понимании гендерного образования и просвещения как необходимого условия для решения острых социальных и демографических проблем. Однако эссенциалистические традиции, выражающиеся в привилегированном положении мужчины и подчинении женщины как основы социального устройства, по-прежнему разделяемы значительной частью россиян, что делает вклад семьи в процесс развития гендерной культуры молодежи в ее современном понимании весьма небольшим. В этих условиях основные ожидания возлагаются на систему образования, которая не всегда их оправдывает, поскольку не имеет единой стратегии непрерывного и многовекторного гендерного образования.

В условиях активных трансформационных процессов в России и в мире факторы, бывшие ранее ведущими в формировании гендерной культуры подрастающих поколений (семья, школа), уже не выполняют эту функцию, что превращает процесс гендерной социализации в неуправляемый. Другая группа факторов (СМИ, Интернет, вариативность референтных групп) оказывает значительно большее влияние на гендерную социализацию, но это происходит непреднамеренно и хаотично, без постановки цели развития гендерной культуры. Влияние этих факторов, с учетом тотального выхода молодежи в Глобальную сеть, характеризуется спонтанностью, что определяет необходимость формирования нравственного иммунитета, навыков аналитического восприятия реальности. Высшее образование проявляет себя как практика социализации человека и механизм преемственности поколений. В данных условиях оно выступает в роли стабилизирующего фактора, позволяющего разрешить противоречия между новыми социальными представлениями нынешней молодежи (эгалитарностью) и идеалами предшествующих поколений, воплотившимися в исторической традиции (патриархальностью).

ЛИТЕРАТУРА

1. Баразгова Е. С., Агинская Т. И. Культура гендерного партнерства // Изв. Урал. гос. ун-та. 2008. № 55. С. 242–252.
2. Демченко С. Г. Формирование гендерной культуры у студентов как фактор гуманизации образовательной среды аграрного вуза (на материале Дальневосточного государственного аграрного университета) // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем востоке. 2012. № 1 (33). С. 192–196.
3. Дорохина А. В. Проблемы формирования гендерной культуры и образования в современном обществе // Социальные науки: опыт и проблемы подготовки специалистов социальной работы : материалы 6 Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. К. В. Кузьмина. Екатеринбург, 2006.
4. Кон И. С. Кризис бесполой педагогики // Грани познания : электрон. науч.-образоват. журн. ВГПУ. 2010. № 2 (7). URL: www.grani.vspu.ru.
5. Мартынова Т. Н. Гендерные проблемы высшего образования // Фундаментальные исследования. 2005. № 1 С. 27–30.
6. Овчарова О. Г. Гендерное образование в России: международно-правовые факторы развития. URL: <http://sdwomen.ru/history/99-gendernoe-o>.
7. Рубина Л. Я., Айрапетова С. Н., Пацук А. С. Современная студенческая семья: функциональный и гендерный аспекты // Педагогическое образование в России. 2010. № 2. С. 64–74.
8. Тоффлер Э. Шок будущего. М. : АСТ, 2002.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. Я. Рубина.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.1"37
ББК 4426.81,3

ГСНТИ 14.33.09

Код ВАК 13.00.02

Ахунова Екатерина Юрьевна,

учитель английского языка, муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 4»; 628383, г. Пыть-Ях, 3 мкр, д. 34а; e-mail: karneli_ya@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дифференциация; индивидуальные особенности; старший школьный возраст; формирование лексических понятий; процесс обучения.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается изучение индивидуальных особенностей старших школьников при формировании иноязычных лексических понятий. Определяются термины «обученность иноязычным лексическим понятиям у старшеклассников» и «обучаемость иноязычным лексическим понятиям у старшеклассников». Даются рекомендации и упражнения при обучении лексике с учетом уровня мотивации, познавательных интересов, уровня обученности и обучаемости, памяти и определенных свойств мышления, а также каналов восприятия информации.

Akhunova Ekaterina Yurievna,

Teacher of English, Secondary General School № 4, Pyt-Yakh, Khanty-Mansi Autonomous Okrug, Russia.

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE LEXICAL CONCEPTS OF SENIOR SECONDARY SCHOOL PUPILS WITHIN INDIVIDUAL DIFFERENTIATED APPROACH

KEYWORDS: differentiation; individual differences; senior secondary school age; formation of lexical concepts; the process of teaching.

ABSTRACT. The paper studies senior secondary school pupils' individual differences in the process of formation of foreign language lexical concepts. The author gives definitions to such concepts as: "senior secondary school pupils' knowledge of foreign language lexical concepts" and "ability of senior secondary school pupils to be taught foreign language lexical concepts". The article presents recommendations and exercises for teaching vocabulary, taking into account levels of motivation, cognitive interests, level of training and learning, memory and specific properties of mentality, and also channels of information perception.

Современное общество ориентирует процесс обучения иностранным языкам на формирование личности, которая владеет иноязычной речью и умеет оперировать знаниями в любых, как учебных, так и нестандартных ситуациях [3]. На уроках иностранного языка в старших классах заметно снижается мотивация, интерес к предмету становится избирательным, существуют проблемы с усвоением содержания лексических понятий и формированием умений применять их во всех формах речи [4]. Применение индивидуально-дифференцированного подхода в обучении лексике на уроках иностранного языка снимает трудности, связанные с усвоением лексического материала.

Данный подход предполагает учет индивидуальных особенностей учащихся старших классов на всех ступенях формирования лексики. Знание таких особенностей, как уровень мотивации, познавательные интересы, тип мышления, память, восприятие информации, обученность, обучаемость, возрастные характеристики позволяют

сделать процесс обучения более эффективным в условиях образовательного процесса. Учителю следует строить свою работу не только на основе целей и содержания учебного процесса, но и учитывать особенности мыслительных процессов учащихся, их личностные характеристики. Результаты диагностики индивидуальных особенностей подростков помогут спланировать учебную деятельность педагога.

Осуществляя диагностическую деятельность, учитель должен помнить о возрастных закономерностях психического развития. В старшем школьном возрасте формируется самосознание и появляется потребность в самореализации и самоутверждении. Подросток, чувствуя свою уникальность, ищет способы самовыражения.

Важным фактором в процессе обучения является мотивация. Если ученик не имеет потребности в получении знаний, то достигнуть цели будет сложно. Мотивация у подростков в процессе обучения ослабевает, поэтому основной задачей учителя является повышение и развитие положительного от-

ношения к учебной деятельности. Мотивацией может служить потребность в получении знаний, исследовательская деятельность, осмысление значимости знаний, ситуация успеха. Выявление уровня мотивации на этапе диагностики позволяет нам определить отношение учащихся к обучению в целом, расположенность каждого ученика к педагогическим воздействиям, мотивы изучения предмета, готовность изучать учебную дисциплину в данный момент. Учителю должен проводить работу над повышением мотивации к предмету на протяжении всего обучения.

Большое влияние на учебный процесс оказывают познавательные интересы. Если изучаемый предмет относится к сфере познавательного интереса старшеклассника, в процессе обучения весь его интеллектуальный потенциал будет максимально мобилизован. Познавательные интересы в старших классах имеют в большей степени профессиональную направленность [2, с. 123]. Деятельность старшеклассника направлена на умение принимать решения, творчески подходить к любой ситуации, анализировать, критиковать и делать выводы. Если учитель знает об интересах своих учеников, то эти знания помогут ему поднять уровень заинтересованности учащихся в предмете и, соответственно, облегчить процесс приобретения знаний. Познавательный интерес при формировании лексического понятия на старшем этапе обучения можно стимулировать с помощью предоставления свободы выбора:

- выбрать себе домашнее задание;
- придумать и разыграть ситуации (диалог) на основе изученной лексики;
- выбрать разноуровневые упражнения для самостоятельного выполнения.

В начале планирования любой педагогической деятельности необходимо знать уровень обученности учеников. Обученность личности определяется уровнем ее знаний, умений и навыков. Обученность иноязычным лексическим понятиям у старшеклассников – это запас субъективной информации, отложенной в памяти, выражаемый словом либо фразеологическим единством на иностранном языке. На этапе формирования лексического понятия уровень обученности выявляет наличие таких характеристик, как узнавание слова, его воспроизведение, понимание, применение в различных учебных ситуациях, автоматическое применение слова и потребность его применять. Для того чтобы старшеклассник смог в дальнейшем работать над новыми понятиями, учитель учит работать над словом. Учащийся должен уметь выделять об-

щие и отличительные черты слов, а также дифференцировать понимание ситуации на родном и иностранном языке, создавать представление о семантическом содержании иноязычного слова; употреблять новое понятие в речи. Определение уровня обученности иноязычным лексическим понятиям каждого ученика выявит пробелы в знаниях и уровень сформированности навыков употребления лексики.

Важным свойством личности, влияющим на успех усвоения учебного материала, является обучаемость. Обучаемость иноязычным лексическим понятиям у старшеклассников – это восприимчивость к усвоению понятий на иностранном языке и способам овладения ими у детей старшего школьного возраста. Этот процесс характеризуется скоростью формирования знаний и приемов, степенью легкости и быстроты приобретения знаний, владением приемами интеллектуальной деятельности. В старших классах обучаемость зависит от того, как школьник умеет анализировать, синтезировать и выделять существенное. Данная характеристика является индивидуальным свойством личности и зависит от широты запаса знаний, наличия системы в знаниях, развития познавательных процессов – внимания, воображения, мышления, памяти, а также речевого развития и владения рациональными приемами учения («умения учиться»). Выявление уровня обучаемости иноязычным лексическим понятиям на старшей ступени обучения даст возможность узнать наиболее характерные для этого возраста способы овладения знаниями и умениями, а также свойства мыслительной деятельности при формировании этих понятий. Зная индивидуальный уровень обучаемости, учитель дифференцирует объем, содержание и способы подачи материала. При ее высоком уровне старшеклассник легко и быстро обобщает, выделяет и синтезирует информацию. В процессе формирования иноязычных понятий у учащихся с высокой обучаемостью учитель должен предоставить максимум самостоятельности, минимум помощи. Процесс формирования лексических понятий на всех этапах обучения будет эффективным, если задания будут повышенной трудности и у учащегося будет возможность оперировать знаниями в усложненных ситуациях. Подросток с низкой обучаемостью тяжело обобщает знания, он инертен и пассивен в своих суждениях и высказываниях. Для эффективного усвоения иноязычных понятий у старшеклассников в данном случае требуется больше усилий в объяснении темы, помощь в выполнении упражнений, дозировка заданий, многократное повторение изученного материала.

Итак, обучаемость личности напрямую зависит от таких мыслительных процессов, как память и мышление. Рассмотрим их более подробно.

Память у старшеклассников включает в себя такие логические операции, как осмысленное запоминание, хранение и воспроизведение информации. Она увеличивается в объеме, становится избирательной и точной. Этот мыслительный процесс отличается организованностью, регулируемостью и управляемостью. Применяя различные методики изучения особенностей памяти, учитель сможет определить, какой вид памяти наиболее развит у учеников. Знание особенностей памяти данного возраста поможет выбрать наиболее эффективные методы введения и закрепления иноязычных лексических единиц на уроках иностранного языка.

В мышлении тоже происходит ряд изменений. Эти изменения связаны с конкретными характеристиками: оперированием и сопоставлением понятий, выполнением действий в уме и умением переходить в процессе рассуждения от одного понятия к другому. Подросток может сравнивать, делать выводы, классифицировать и систематизировать материал. Особенностью мышления становится критичность, активность и самостоятельность. В связи с развитием самостоятельного мышления происходят изменения в умственной деятельности [5, с. 253]. При работе с лексикой нужно направлять внимание на особенности мыслительных процессов учащихся, воздействовать на определенные свойства мышления. Упражнения по формированию иноязычных лексических понятий должны быть направлены на развитие творчества, самостоятельности, включать элементарные и сложные умственные действия. Для этого необходимо учить рациональным приемам мышления и предоставлять ученикам возможность реализовывать их в ходе самостоятельной мыслительной деятельности.

Упражнения на развитие мыслительной деятельности:

- а) сгруппировать лексические единицы по определенному признаку;
- б) найти в тексте слова, относящиеся к одной теме, одной части речи или синонимическому ряду;
- в) подобрать антонимы или синонимы к словам;
- г) проанализировать слово (анализ слова: форма, структура, значение);
- д) прослушать или прочитать текст, догадаться о значении слов, схожих со словами на родном языке;
- е) назвать как можно больше словосочетаний по заданной теме (fly a kite; fly a plane);

- ж) использовать прием мозгового штурма;
- з) найти начало или концовку предложений из текста;
- и) сделать предложение распространенным с помощью указанных слов или словосочетаний;
- к) сократить предложение, не нарушая общего понимания;
- л) заменить предложение, используя данную лексику, не изменяя контекст.

Следующая особенность, которую нужно учитывать при процессе формирования иноязычных понятий, – восприятие.

Важную роль в запоминании и усвоении лексики играет восприятие информации. Прием информации осуществляется посредством органов чувств. У каждого человека есть свой основной канал восприятия и хранения информации. Его репрезентативная система (модальность) может быть визуальной, аудиальной и кинестетической. Репрезентация уточняет, как мы воспринимаем мир [1, с. 8]. Вся информация, проходящая через нашу нервную систему, предварительно транслируется в ведущую модальность памяти. Если информация совпадает с нашей ведущей модальностью, материал запоминается легко и просто. И наоборот, если это не происходит, человек не усваивает нужную тему и, соответственно, не запоминает. На старшей ступени обучения визуализация становится ключевой, так как деятельность старшеклассника направлена на самостоятельное изучение и повторение материала. Но и остальные модальности играют важную роль в усвоении лексики, поэтому при введении, отработке и закреплении иноязычных понятий в речи необходимо распределять учебный материал с учетом ведущего канала восприятия информации.

Диагностика определения ведущей модальности позволит педагогу правильно планировать и организовывать формы, методы и приемы по формированию иноязычных лексических понятий у учащихся старших классов. Воздействуя на все каналы восприятия и переработки информации, учитель сможет сделать процесс обучения лексике более осмысленным.

Учитывая индивидуально-психологические, психофизиологические и умственные особенности старшеклассников при формировании иноязычных лексических понятий в условиях дифференциации обучения, учитель достигает эффективности обучения на всех его этапах, раскрывает творческий потенциал и возможности каждого ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. URL: <http://www.koob.ru> (дата обращения: 3.12.2014).
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. Изд. 2. М. : Логос, 2001. С. 179–182.
3. Проект федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования // Российская газета. 2011. Февр.
4. Сергеева Н. Н., Новикова В. В. Проектная деятельность как средство развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2011. № 1.
5. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М. : Гардарики, 2007. С. 253–258.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

УДК 37.02
ББК 4402.5

ГСНТИ 14.33.09

Код ВАК 13.00.01

Берсенева Оксана Михайловна,

магистрант, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bersom@mail.ru.

Быкова Лариса Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 403; e-mail: bykovalv26@mail.ru.

**К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМООБУЧЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: федеральный государственный образовательный стандарт; технология обучения; нейропсихологические аспекты; коллективное взаимодействие.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается вопрос об актуальности применения в образовательном процессе технологии взаимодействия в свете реализации Федерального государственного образовательного стандарта.

Berseneva Oksana Mikhailovna,

Master's Degree Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Bykova Larisa Valentinovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE PROBLEM OF APPLICATION OF PEER TO PEER LEARNING TECHNOLOGY IN EDUCATION

KEYWORDS: Federal State Education Standard; education technology; neuropsychological aspects; collective peer to peer learning.

ABSTRACT. The article deals with problem of urgency of application of the peer to peer technology in education in the light of realization of the Federal State Education Standard.

1 января 2015 г. исполнилось 5 лет, как был введен в действие Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарт направлен на формирование общих универсальных учебных действий на уровне, достаточном для образования и самообразования, создание условий для развития детей в соответствии с их индивидуальными способностями и потребностями, сохранения и укрепления их физического, психического и социального здоровья [4].

Согласно этому стандарту, педагоги должны формировать у обучающихся мотивацию к обучению, к самоорганизации и саморазвитию, а также привить умение учиться (навыки решения творческих задач и поиска, анализа и интерпретации информации и др.).

Для реализации стандарта необходимо изучение и внедрение инновационных педагогических технологий в образовательный процесс, поскольку новый стандарт может быть полностью реализован лишь в новой образовательной среде.

Истории мировой педагогической мысли и практики обучения известны самые разнообразные формы организации обучения. Нас заинтересовал успешный педагогический опыт А. Г. Ривина (1878–1944), который в 1918 г. провел на Украине

необычный эксперимент. В течение одного года А. Г. Ривин вел занятия с разновозрастными (от 10 до 16 лет) детьми на хуторе Корнин. Известно, что были достигнуты высокие результаты в обучении. Каждый ученик освоил учебный материал за 3–4-летний курс. Обычные сельские школьники научились рассуждать, доказывать, дискутировать, анализировать сложные тексты по философии, литературе, истории, проявляли педагогические способности. Впервые в истории отечественной педагогики обучение проходило в парах сменного состава.

Идея обучения, где один ученик учит другого, берет свое начало в древности; всем известна Белл-Ланкастерская система взаимного обучения, где старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучали тех, кто знает меньше [5].

Свой педагогический подход А. Г. Ривин назвал «оргдиалогом», «сочетательным диалогом» или «талгенизмом» (соединив два слова: «талант» и «гений»). Большую часть времени в обучении занимали диалогические сочетания (оргдиалог), остальное время отводилось на самостоятельную работу и выступление учеников с комментариями учителя.

Методика Ривина предназначена для изучения научного текста и деловых статей.

Особенностью является поабзацная проработка текста в парах сменного состава, где возможны разные варианты работы в парах (статичная, динамичная, вариативная). Одновременно происходит изучение разных тем. Каждый ученик имеет свою отдельную тему (текст), которую он прорабатывает поабзацно в парах (каждый абзац в новой паре), выступая поочередно то в роли ученика (слушателя), то в роли учителя (рассказчика). В самом начале перед каждым учеником ставится цель понять содержание текста (абзаца) так, чтобы уметь его рассказать, выделить главную мысль каждого абзаца, озаглавить и ответить на вопросы.

Суть методики Ривина заключается в том, что каждый ученик получает свою тему и прорабатывает ее не в одиночку и не в паре с одним учеником, а имеет возможность работать на уроке с разными учениками всего класса.

Когда заканчивается проработка текста, ученик еще раз перечитывает или просматривает его, чтобы изложить полное содержание изученного материала в устной или письменной форме.

Наиболее интересным опытом работы по методу «оргдиалога» в 1928 г. была деятельность так называемого «Дикого вуза». При организации учебного процесса важно было, чтобы непосредственно в данный момент в паре происходил пересказ изучаемой темы. После изучения одного задания учащийся должен перейти к изучению следующего задания и т. д. При этом наиболее удобной формой оформления учебного материала является карточка с заданием. Все карточки имели свой порядковый номер, который соответствовал последовательности учебных заданий [6].

Каждый учащийся самостоятельно вел учет изученного материала в учетных карточках, где были графы «дата», «N карточки», «принял», «передал». По этой карточке учета было видно, какую карточку он принял, когда ее передал.

С 1950-х гг. В. К. Дьяченко развивал идею взаимного обучения А. Г. Ривина и создал теорию коллективного способа обучения. В. К. Дьяченко считает, что обучение есть общение обучающихся и обучаемых, при котором каждый учит каждого. В свою очередь, вид общения определяет и форму обучения (индивидуальная, парная, групповая, коллективная). Каждая форма организации учебного процесса предусматривает специальную подготовку учебного материала и способы передачи его учащимся, а также виды их деятельности при усвоении знаний, предъявляет свои требования к расписанию, к учебным помещениям, к навыкам и умениям учителя.

Современный способ обучения состоит из следующих организационных форм: индивидуальной, парной, групповой и коллективной.

Охарактеризуем три способа обучения:

1. Индивидуальный способ обучения (до XVII в.); включает две формы: индивидуальную и парную.

2. Групповой способ обучения (XVII–XX вв.); включает три формы: индивидуальную, парную и групповую.

3. Коллективный способ обучения, включающий все четыре формы: индивидуальную, парную, групповую и коллективную.

В. К. Дьяченко выявляет несколько противоречий группового способа обучения, которые, на его взгляд, разрешаются в коллективном способе обучения [1].

А. Г. Ривин и В. К. Дьяченко использовали идею взаимообучения, в которой все обучающиеся выступают поочередно то в роли ученика, то учителя.

Рассмотрим понятие «технология обучения».

С одной стороны, технология обучения – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности.

Существует множество определений сущности педагогических технологий. В рамках проводимого нами исследования считаем целесообразным опираться на определение И. П. Волкова, который под *педагогической технологией* понимает описание процесса достижения планируемых результатов обучения.

Данное определение наиболее для нас интересно, так как в основе реализации государственного образовательного стандарта второго поколения лежит системно-деятельностный подход, предполагающий гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, которая направлена на создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование.

Говоря о нейропсихологических аспектах коллективного способа обучения, необходимо отметить, что в основе технологии коллективного взаимообучения лежат психологические теории, рассматривающие

коллективную работу учащихся с трех точек зрения:

- социально-психологической (члены группы зависят друг от друга);
- когнитивной психологической теории (представление о развитии познавательных функций человека);
- бихевиористской теории научения (представление о положительном подкреплении результативной работы группы).

Социально-психологический аспект опирается на исследование Курта Левина по изучению групповой динамики. Согласно Левину, суть группы – во взаимозависимости ее членов, порожденной наличием общей цели. Жизнь группы – это динамическое целое, где изменение в состоянии одного из членов автоматически влечет за собой изменения в состоянии всех других.

Когнитивный аспект опирается на идеи Ж. Пиаже и Л. С. Выготского о развитии познавательных способностей человека. Согласно разработкам школы Пиаже, выполнение совместных действий, как правило, сопровождается «социокогнитивным конфликтом». Пиаже считает, что в процессе совместной деятельности участники вовлекаются в дискуссии, которые и порождают познавательные конфликты, а также стимулируют их разрешение. Реальный когнитивный происходит место только тогда, когда дети сами конструируют свои знания.

Из концепций школы Л. С. Выготского следует, что всякое знание носит социально детерминированный характер и порождается совместными усилиями в ходе понимания и разрешения возникающих проблем. Среди очевидных достоинств такой работы – неизбежность разворачивания соответствующих умственных действий, естественность их громкоречевого проговаривания (П. Я. Гальперин). Для сохранения информации в памяти, для ее включения в существующие когнитивные структуры учащийся должен выполнить операции по «пересказу», реструктуризации этой информации в своих собственных внутренних образах (представлениях). Наиболее эффективно выполнить такую работу можно в ходе объяснения изученного материала партнеру.

Сторонники бихевиористской теории акцентируют внимание на групповых подкреплениях и итоговой награде, которая мотивирует усилия по обучению (Р. Славин). Особое значение здесь уделяется применяемой учителем системе оценок и поощрений.

Все три подхода обращены к разным сторонам действительности. Технология коллективного взаимообучения использует рекомендации каждого из перечисленных

подходов. Заметное место среди них занимают представления о взаимозависимости, развиваемые в рамках социально-психологического подхода [3].

Экспериментально доказано, что при обучении других человек запоминает до 95% изучаемого материала. Приведем примеры коэффициентов усвоения учебного материала при разных формах изучения: при чтении молча – 10%, на слух – 20%, зрительно – 30%, зрительно и на слух – 50%, в практике и в собственной речи – до 90%.

Таким образом, коллективные способы обучения являются наиболее эффективными педагогическими технологиями [2].

Можно выделить основные преимущества применения технологии взаимообучения Ривина в образовательном процессе:

- 1) в результате регулярно повторяющихся упражнений совершенствуются навыки логического мышления и понимания;
- 2) в процессе речи (при повторном рассказывании прочитанного) развиваются навыки мыслительной деятельности, включается работа памяти, идет мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний;
- 3) используются все виды памяти: слуховая, зрительная, моторная, вербальная;
- 4) каждый чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе;
- 5) повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты совместного труда;
- 6) отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и понукании других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе;
- 7) формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений;
- 8) обсуждение одной темы с несколькими обучающимися увеличивает число ассоциативных связей, а следовательно, обеспечивает более прочное усвоение;
- 9) происходит освобождение учителя от значительной доли фронтальной работы с классом, что ведет к увеличению времени для индивидуальной работы с учащимися.

Мы считаем, что в настоящее время применение технологии коллективного взаимообучения А. Г. Ривина при работе с текстом позволит успешно осуществлять самообучение, самопроверку, саморазвитие, самоуправление, самосовершенствование обучающихся, так как работа в парах сменного состава способствует самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитию творческих способностей, что соответствует требованиям государственного образовательного стандарта второго поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения. Красноярск : Изд-во КГУ, 1984.
2. Кукушин В. С. Теория и методика обучения. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. (Высшее образование).
3. Нейропсихологические аспекты коллективного способа обучения. URL: <http://www.allbest.ru/>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2010.
5. Формы организации обучения. URL: <http://libsib.ru/pedagogika>.
6. Эпштейн М. Метод Ривина. История развития идеи и практики применения. URL: <http://www.altruism.ru>.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

Бородина Ирина Владиславовна,

аспирант кафедры русского языка и речевой коммуникации, Институт филологии и журналистики, Саратовский государственный университет; 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83, корп. 11, к. 310; e-mail: borodina_iv@mail.ru.

**РЕАЛИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ЖАНРА ВОСПОМИНАНИЯ
ВО ВРЕМЯ ЮБИЛЕЕВ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык; жанры речи; воспоминания; культура; юбилей; работники образования.

АННОТАЦИЯ. Описывается речевой жанр воспоминания, реализованный во время юбилеев работников образования. Рассматривается коммуникативная цель жанра, его структура, стилистические особенности. Особое внимание уделено тематике жанра и культурным ценностям, которые заложены в воспоминаниях.

Borodina Irina Vladislavovna,

Post-graduate Student of Department of Russian and Speech Communication, Institute of Philology and Journalism, Saratov State University, Saratov, Russia.

REALIZATION OF THE SPEECH GENRE MEMOIRS AT TEACHING STAFF JUBILEES

KEY WORDS: the Russian language; speech genres; memoirs; culture; jubilee; teaching staff.

ABSTRACT. The article dwells on the peculiarities of the speech genre «memoirs» recorded at experienced teaching staff jubilees. It analyzes the communication goals of the genre, its structure and stylistic characteristics. The article focuses on the topical aspect of the genre and the cultural values of memoirs.

В данной статье мы анализируем речевой жанр воспоминания, реализующийся во время юбилеев работников образования. Жанр воспоминания может оказать сильное эмоциональное воздействие на участников общения и является очень интересным для описания.

Под речевым жанром мы вслед за К. Ф. Седовым [6, с. 31] понимаем вербальное оформление типической ситуации взаимодействия людей.

Жанр воспоминания, согласно классификации Т. В. Шмелевой [8, с. 87–99], относится к информативным речевым жанрам, обращенным к событиям прошлого.

Исследователи анализируют жанр воспоминания в контексте описания языковой личности носителей диалектов. Так, С. В. Волошина и Т. А. Демешкина [2, с. 14–15] подчеркивают миромоделирующий потенциал жанра воспоминания в речи диалектной личности и его способность быть полем реализации определенного спектра ценностей. Ученые отмечают, что одной из важнейших функций диалекта является передача культурно-значимой информации от одного поколения к другому; ядерными в этом отношении были названы именно жанры воспоминания и автобиографического рассказа. О. П. Кормазина [5, с. 453], изучая жанр воспоминания и его структуру, вслед за Т. А. Демешкиной пишет о том, что воспоминания связаны с духовным сближением, которое является важным условием для реализации жанра. Н. Н. Кознова [4, с. 139–141] рассматривает воспоминания в связи с анализом мемуаров и дневников пи-

сателей и называет целями этих жанров сохранение в памяти сведений о прошлом и передачу этих сведений другим поколениям.

Цель данной статьи – описать проявления речевого жанра воспоминания как в спонтанной, так и в заранее подготовленной, но нечитаемой речи во время юбилеев. Кроме того, мы намерены показать, что во время юбилеев воспоминания также могут передавать информацию о культурных ценностях людей.

Материалом для анализа жанра воспоминания нам послужили аудиозаписи речи во время юбилеев работников образования – профессора, доктора филологических наук Н. и учителя русского языка и литературы, пенсионерки Р.

Часть юбилея Н. проходила в официальной обстановке, часть – в более неформальной, но в обоих случаях участниками празднования были коллеги именинницы и ее ученики, а слово брали более 13 человек. Юбилей Р. проходил в домашней среде с родственниками и старыми друзьями, в нем участвовали 12 человек. При анализе материала мы принимали во внимание разные уровни публичности двух праздников, учитывая, что, по Вл. Барнету, фактор публичности «не имеет характера бинарного противопоставления, а скорее представляет собой два крайних полюса, между которыми признак публичности может проявляться с нарастающей или убывающей силой» [1, с. 89]. Обе именинницы работают в сфере образования, поэтому во время анализа мы концентрировались на сходствах двух юбилеев.

Мы фиксировали воспоминания, в которых именинник или гости говорят о своем прошлом или о прошлом страны, коллектива, семьи и друзей. Всего мы выявили 71 воспоминание. В них коммуниканты делились эпизодами из прошлого, которые были пережиты вместе с присутствующими, или сообщали о ситуациях, которые касались только их.

Приступая к анализу жанра, отметим, что коммуникативная цель воспоминаний – передать информацию о важном эпизоде из прошлого. Как показал наш материал, эпизод, о котором идет речь во время реализации жанра воспоминания, может быть знаком коммуникантам (тогда жанр является призывом вспомнить о важном моменте, акцентировать на нем внимание, разделить его с другими людьми) или же быть неизвестным некоторым участникам общения. В обоих случаях коммуникативной целью может быть сообщение о таком прошлом опыте, который дал ценные уроки, чему-то научил человека или группу людей, повлиял на их жизненные ценности или помог осознать их.

Тематика воспоминаний для нас представляет особый интерес, так как передача определенных сведений о прошлом является главной коммуникативной целью жанра. На двух праздниках воспоминания были посвящены работе и общественной деятельности (41 упоминание), молодости (16), семье (13), дружбе (12), помощи со стороны именинниц и особенностям их характера (7). При реализации жанра воспоминания говорящие мысленно перемещаются в пространстве: речь может пойти о других городах по всей России, которые посещали коммуниканты. Воспоминания затрагивают разные периоды времени: детство, школьные годы, учебу в институте, аспирантуре, военное время, время ухода за младенцем.

Для воспоминаний, которые произносятся во время юбилеев, важна духовная близость, сформировавшаяся внутри группы участников общения. При отсутствии фактора духовной близости жанр воспоминания может не проявиться совсем или не реализуется полноценно (например, не проявятся старые воспоминания или рассказы о прошлом не будут развернутыми). Значимость духовного сближения коммуникантов, на наш взгляд, роднит жанр воспоминания с жанром разговора по душам, который был подробно описан в монографии В. В. Дементьева [3, с. 305–340].

Авторами и адресатами жанра воспоминания в нашем материале в основном являлись работники образования, и выявленные нами воспоминания могли содержать воспитательные элементы и послания

окружающим – развернутое описание жизненных уроков, заветов, чужих побед и поражений. Всего мы зафиксировали 12 таких воспоминаний.

Нам встретились 3 рассказа гостей о прямом влиянии именинниц на их решения и поступки, 2 воспоминания, посвященные добросовестному отношению именинниц к работе, рассказ о том, какими были люди во времена их юности, в каких условиях они жили (*Это школьная дружба // Бывало / мы идем зимой в туалет / на улице был / а мальчишки кидаются в нас снежками / а мы пищим, визжим! Ребята все / Гена / Клим / Славка / были скромные / курить не курили не ругались не матерились / ходили в кино / день рождения отмечали вместе / это была юность школьная / она наверно никогда не забывается*).

Коммуниканты затрагивали тему личных качеств именинниц: их немногословность и способность быть хорошими рассказчицами, жизненную стойкость, волю к победе и умение не останавливаться перед трудностями. В качестве примера приведем рассказ о ситуации, когда команда города, членом которой была именинница, побеждала в велогонке: *А алмаатинки / чтобы отомстить / окружили и толкнули с горы // Я получила травму // Я слышала / как судья говорил / тренер команды У. / встречайте свою спортсменку // Приехала домой вся разбитая / в ссадинах / думала / как зайду домой / папа будет ругать // Ведь он как чувствовал / не отпускал меня на соревнования //*

Участники юбилеев вспоминали, как именинницы демонстрировали готовность оказать помощь другим и способность быть хорошим другом (*...мы познакомились много лет назад / и дружба / которая сложилась у нас между собой / это подарок судьбы / это просто счастье / для меня и моей семьи // Эти годы прошли у нас без сучка без задоринки / мы / ни разу не было ни одного случая / ни одного слова / которое нарушило бы идилическую нашу дружбу / потому что Н. такой человек, какого трудно найти еще на Земле...//*).

Такие «уроки» ожидаемы в речи учителей и преподавателей, которые всегда считались воплощением общечеловеческих ценностей: «...идеальный учитель русского языка эпохи Просвещения предстает перед нами как носитель высших добродетелей, проводник нравственных ценностей, ...способствующий развитию ученика» [7, с. 83].

Воспоминания, посвященные добросовестному отношению к работе, желанию помогать людям и способности быть хорошим другом, говорят о ценностях коммуникантов. Наличие таких воспоминаний сви-

детельствует о потребности общества обращаться к опыту прошлого.

Жанр воспоминания может состоять из 10 фраз и более, однако чаще мы фиксировали краткие воспоминания, состоящие из 2–3 фраз.

Воспоминания тесно переплетены с другими жанрами, проявляющимися во время юбилеев. Жанр воспоминания может предшествовать жанру похвалы или благодарности. При этом благодарность возникает как до, так и после воспоминаний (*Спасибо / что вы пришли к моей сестре старшей / моей помощнице / она помогала мне с дочкой / растить / бабушки у меня не было / вот она и была вместо бабушки //; На старости лет мы с ней встретились / познакомились / и благодаря ей я приобрела столько друзей / столько знакомых / начала писать стихи с этого момента // Это было такое воодушевление! Я тебе очень благодарна / что ты есть на белом свете*). Всего в нашем материале встретилось 7 таких воспоминаний.

Иногда за воспоминаниями следовал жанр тоста (к этому жанру вели 4 воспоминания). Еще три воспоминания предшествовали жанру комплимента: (*А я помню тебя молодой / ты такая хорошенькая была / такая и осталась//*). Одно из выявленных воспоминаний было связано с комплиментом, который сочетался с тостом (*За тебя / за свою красоту! Ты у нас была очень красивой девчонкой, но ты была с нами мало! Я тебя любила на расстоянии! За то / что мы здесь / за этот прекрасный день / за то / что все мы вместе // Давайте выьем за любовь к тебе, к твоим братьям и сестрам / детям / твоим родным!*).

Мы видим, что воспоминания имеют сложную структуру и являются значимой частью юбилея, соседствуют с основными жанрами, реализующимися во время этого праздника – похвалой, благодарностью, тостом.

Рассмотрим особенности воплощения жанра.

Во время реализации жанра воспоминания на юбилеях встречаются слова из разных пластов лексики. Так, участники домашнего праздника Р. употребляют разговорные выражения *на старости лет*, *бывало*, просторечное *выбить*, а также слова из словаря арго *лялякали*, *гонит*. Во время публичного юбилея Н. просторечие не используется. На юбилее Н. коммуниканты используют разговорные слова *ерунда*, *пока что*, *нянька*, *шепоток*, *отбарабанила*, устаревшее *молодушка* и книжные *коммуникация*, *узуральный*.

Важную роль в воплощении воспоминаний играет метакомпонент, или имя

жанра. Встречаются глаголы *запомнилась*, *упоминаем*, *вспоминаю*, *помню*, а также прилагательное *памятный*, вводное слово *бывало*, наречие *когда-то*.

Жанру воспоминания свойственны особенности синтаксиса разговорной речи. В 14 воспоминаниях встречается нарушение порядка слов (*Я приобрела столько друзей / столько знакомых / начала писать стихи с этого момента // Это было такое воодушевление!*). Почти так же часто (11 раз) употреблялись обрывы конструкции (*Эти годы прошли без сучка без задоринки / мы / ни разу / не было ни одного случая / ни одного слова / которое нарушило бы идиллическую нашу дружбу*). В 6 воспоминаниях обрывы конструкции были связаны с уточнениями (*У нас часто звучат / в наших дискуссиях / научных / и организационных / такие слова / А у Н. написано так //; Она помогала мне с дочкой / растить / бабушки у меня не было*).

Во время семи воспоминаний мы заметили параллелизм (*Когда бы я не пришел / как бы я не пришел / хоть день / хоть ночь / Вы всегда меня принимали / я оставался даже ночевался / никогда не прогоняли! А когда учились в институте / мы приходили домой к Вам / и пока Вы нас не накормите / не отпускали//*). Реже, в двух воспоминаниях, отмечены перечисления однородных членов предложения.

Мы полагаем, что сочетание книжных и разговорных слов в воспоминаниях можно рассматривать как пример взаимодействия жанра речи и ситуации общения. Частые нарушения порядка слов в воспоминаниях могут быть связаны с тем, что этот жанр связан с личными ассоциациями говорящего и развивается свободно, достигая в результате высокой степени эмоционального воздействия на адресата.

Итак, жанр воспоминания – информативный жанр, обращенный в прошлое. Описание воспоминаний, реализованных во время юбилеев работников образования, позволило выявить ряд особенностей жанра.

Воспоминания передают важную информацию о прошлом и чаще всего посвящены работе, общественной деятельности или событиям, произошедшим с коммуникантами в их молодые годы. Большинство участников общения – работники образования, и жанр воспоминания в их исполнении может содержать информацию об уроках, которые говорящие вынесли из прошлого. На наш взгляд, воспоминания с подобной тематикой помогают в укреплении связи поколений и свидетельствуют об актуальности и необходимости для общества такой связи.

Воспоминания, произносимые во время празднования юбилеев, имеют сложную структуру, могут предшествовать жанрам похвалы, благодарности или тоста. На уровне языка в жанре воспоминания заметна стилистическая гибридность, встречаются нарушения порядка слов, обрывы конструкции, уточнения.

Таким образом, жанр воспоминания является важной составляющей юбилея, несет в себе культурологические данные, может рассказать о ценностях людей определенной группы и представляет интерес для изучения в разных ситуациях общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барнет Вл. Проблемы изучения жанров устной научной речи // Современная устная научная речь. Красноярск, 1985. Т. 1. С. 89.
2. Волошина С. В., Демешкина Т. А. Миромоделирующий потенциал речевого жанра (на материале диалектной речи) // Вестн. Томск. гос. ун-та. 2012. № 3. С. 14–20.
3. Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М. : Знак, 2010. С. 305–340.
4. Кознова Н. Н. Дневники, письма, мемуары: к вопросу о взаимодействии жанров // Вестн. МГОУ. URL: <http://vestnik-mgoou/Articles/Doc/2936> (дата обращения: 12.11.2014).
5. Кормазина О. П. Речевой жанр воспоминания: структурные особенности текста // Молодой ученый. URL: <http://moluch.ru/archive/52/6757> (дата обращения: 20.10.2014).
6. Седов К. Ф. Языкознание. Речеведение. Генристика // Жанры речи. 2009. Вып. 6. С. 23–40.
7. Синичкина Н. И. Становление профессии учителя русского языка в эпоху российского Просвещения // Человек и образование. URL: http://obrazovanie21/narod.ru/Files/2008-4_po80-84.pdf (дата обращения: 18.10.2014).
8. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. URL: <http://www.sgu.ru/structure/filological/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/vypusk-1> (дата обращения: 1.09.2014).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. С. А. Рисинзон.

УДК 372.881.161.1'35:616.89-008.435.3
ББК 4426.819=411.2,15-270

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Вохмина Юлия Станиславовна,

аспирант кафедры русского языка и методики преподавания, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова; учитель русского языка и литературы, муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Брагинская средняя общеобразовательная школа № 11»; 662935, Красноярский край, с. Брагино, ул. Центральная, 156-4; e-mail: yulia.vohmina2012@yandex.ru.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дисграфия; оптическая дисграфия; акустическая дисграфия; дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; коррекционные упражнения по орфографии.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются проблемы обучения правописанию учащихся 5 класса, а также предлагается система коррекционно-развивающих упражнений с целью устранения дисграфии разного вида.

Vokhmina Yulia Stanislavovna,

Post-graduate Student of Khakas State University named after N.F. Katanov, Abakan, Russia; Teacher of Russian and Literature, School 11, Krasnoyarsk Kray, Kuragino, Russia.

THE USE OF THE CORRECTION AND DEVELOPING EXERCISES FOR THE FORMATION OF SPELLING SKILLS AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE 5TH GRADE

KEYWORDS: misspelling; visual misspelling; acoustic misspelling; linguistic analysis and synthesis misspelling; exercises for correction of spelling.

ABSTRACT. The article dwells upon the problem of teaching spelling to 5-year school pupils. It also offers the system of correction and developing spelling exercises.

По данным логопедов, психологов и учителей-предметников, в настоящее время увеличилось число детей, не способных по разным причинам овладеть правописанием в условно нормативные сроки. Стойкие нарушения письма, характерные для учащихся коррекционных классов, сегодня всё чаще встречаются у детей, обучающихся по обычной программе. В логопедии для обозначения подобных нарушений применяются специальные термины «дисграфия» и «дизорфография». В отечественной научной литературе данные термины разграничиваются: «...ошибки при дисграфии характеризуются нарушением фонематического принципа письма, то есть ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции (“лопада” – вместо “лопата”, “дм” – вместо “дом”), в отличие от орфографических ошибок, которые наблюдаются лишь в слабой фонетической позиции (“вадяной” – вместо “водяной”, “дама” – вместо “дома”)» [5, с. 15].

В систему понятий методики преподавания русского языка мы специально вводим термины из другой науки – логопедии – с целью более подробного анализа и описания нарушений письма у учащихся средней школы.

Проблемы обучения правописанию во многом связаны с дисграфией разного вида, обусловленной несформированностью у ребенка ряда речевых и неречевых функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухопроизводитель-

ной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, – а также расстройствами эмоционально-волевой сферы и др. [подробнее см.: 6, с. 474]. Глубокий анализ механизмов возникновения дисграфии не является предметом нашего исследования в силу специфики рассматриваемого явления. Выстраивая классификацию выявленных нами нарушений письма в сильной фонетической позиции, мы использовали лишь типологию дисграфических ошибок, разработанную логопедами.

Термин «дисграфическая ошибка» имеет широкое значение и обозначает три группы нарушений письменной речи: а) пропуск, замена, перестановка букв и слогов; б) аграмматизмы (нарушение согласования); в) слитное написание предлогов со словами и раздельное написание приставки и корня.

В методике преподавания русского языка пропуск, замена и перестановка букв и слогов рассматриваются как «описка». По ныне действующим нормам оценки письменных работ учащихся описки исправляются, но не учитываются [1, с. 37]. Аграмматизмы относятся к грамматическим ошибкам, раздельное написание приставки – к орфографическим. Предполагается, что обычные описки и графические замены – явление случайное, вызванное временным отсутствием произвольного внимания учащегося.

В свою очередь, дисграфические ошибки характеризуются такими признаками, как регулярность (встречаются в каждой или почти в каждой письменной работе),

повторяемость (один и тот же тип ошибок представлен в разных словах), воспроизводимость (ошибочные написания закрепляются в памяти и моторике учащихся, и они вновь и вновь воспроизводят искаженный облик слова, например, «*звиковой*» вместо «*звуковой*» и др.).

По нашим наблюдениям, большинство описок в работах учащихся имеют специфический характер и требуют определенной работы по их устранению. Восприятие текста с многочисленными описками так же затруднено, как и восприятие текста с многочисленными орфографическими ошибками; и описки, и ошибки препятствуют выполнению важнейшей функции письма – коммуникативной.

Важное значение для обучения русскому языку в целом и формирования орфографической грамотности в частности имеет этап обучения в 5 классе. Переход из начальной школы в основную среднюю считается одним из самых сложных периодов в обучении школьников. Для безболезненной и успешной адаптации в новых условиях учебной деятельности пятиклассник должен обладать определенным набором сформированных умений и навыков. Стойкая дисграфия и дизорфография, наблюдающаяся у многих учеников начальной школы, есть и у пятиклассников, что может привести к неуспеваемости по русскому языку и в результате к резкому снижению учебной мотивации. В свою очередь, грамотное письмо вселяет в ребенка уверенность и является прочной базой для дальнейшего усвоения знаний. Полагаем, что в 5 классе надо целенаправленно «бороться» с дисграфическими ошибками и недочетами.

Учитель призван психологизировать и дифференцировать обучение, опираясь на диагностику и коррекцию нарушений письма у учащихся 5–9 классов общеобразовательных учреждений. Такая интеграция методики преподавания русского языка в

СОШ с коррекционной педагогикой является в настоящее время актуальной задачей и поэтому потребовала теоретико-практического описания.

В 5 классе нашей малокомплектной сельской СОШ было явно недостаточно собственно орфографических упражнений, выработанных методикой русского языка как родного и широко представленных в действующих школьных учебниках. Потребовалась система упражнений коррекционно-развивающего характера, направленных на преодоление у пятиклассников существующих ошибок, без чего невозможно эффективное обучение правописанию.

С целью разработки и внедрения такого комплекса упражнений мы провели ряд наблюдений и исследований в 5 классе МБОУ «Брагинская СОШ № 11» Курагинского района Красноярского края.

При планировании обучения русскому языку был составлен методический паспорт класса. При разработке паспорта и обработке полученных результатов учитывались основные параметры, критерии и нормативы, описанные в методической литературе, например в статье Т. А. Остриковой «Математический компонент в методике преподавания русского языка» [8].

Методический паспорт класса

1. Количество обучающихся: 6 человек.
2. Итоги обучения в начальной школе:
 - успевают по русскому языку на «5», мотивированы к учению 2 ученицы (Катя И., Ксения Ш.);
 - успевают по русскому языку на «4» 2 ученика (Алина В., Илья Н.);
 - успевают по русскому языку на «3», имеют слабую мотивацию к учению тоже 2 ученика (Саша А., Лера А.).
3. Начало учебного года: темп чтения и письма, явления дисграфии, графические недочеты, орфографические ошибки (результаты исследования обобщены в таблице 1).

Таблица 1

Темп чтения и письма, явления дисграфии и графические недочеты

Имя ученика	Темп чтения (слов в минуту)	Темп письма под диктовку (слов в минуту)	Примеры и характер дисграфии; графические недочеты
	Норма в 5 кл. – 90–120 слов в мин.	Норма в 5 кл. – 9–11 слов в мин.	
Катя И.	110	13 слов	-
Ксения Ш.	92	13 слов	Единичные случаи неправильного соединения букв. Единичные случаи дисграфии на почве различных форм нарушения языкового анализа и синтеза (искажение звукобуквенной структуры слова: добавление лишних букв и слогов, пропуск букв, перестановка букв, замена букв): <i>коло-стями (костями), одиндцатое (одиннадцатое), перодавать (преподавать), зазединить (разъединить)</i>

Имя ученика	Темп чтения (слов в минуту)	Темп письма под диктовку (слов в минуту)	Примеры и характер дисграфии; графические недочеты
Алина В.	111	12,5 слов	<p>Оптическая дисграфия (замена графически сходных рукописных букв):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>звиковое (звуквое)</i>. <p>Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза (искажение звукобуквенной структуры слова: пропуск букв, замена букв, добавление букв, пропуск букв в окончаниях; слитное написание предлогов со словами):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>слдкий (сладкий), спипи (спиши),</i> ● <i>несстсчастный (несчастный),</i> ● <i>в сухи (в сухие), загоры (за горы)</i>
Илья Н.	80	13,8 слов	<p>Оптическая дисграфия (замена графически сходных рукописных букв):</p> <p><i>Утьрнадцатое (Четырнадцатое); Уем (Чем).</i></p> <p>Акустическая дисграфия (неправильное обозначение мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных): <i>малчик (мальчик), погулят (погулять).</i></p> <p>Аграмматическая дисграфия (нарушение согласования): <i>они очутится (очутятся).</i></p> <p>Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза (искажение звукобуквенной структуры слова: пропуск букв и слогов; добавление букв, перестановка букв; замена букв; пропуск букв в окончаниях): <i>диваться (дивоваться), шефствать (шефствовать), участтвовать (участвовать), задачки (задачи), семлый (смелый), работные (радостные), девятнабцатое (девятнадцатое), летня гроза (летняя гроза).</i></p>
Саша А.	79	13,8 слов	<p>В устной речи – дефект произношения свистящих и шипящих звуков.</p> <p>Случаи неправильного соединения букв, уменьшение размера букв к концу слова.</p> <p>Оптическая дисграфия (замена графически сходных рукописных букв): <i>освешение (освещение), окращены (окрашены), хирный (жирный), щипальце (щупальце).</i></p> <p>Акустическая дисграфия (нарушения дифференциации твердых и мягких согласных, звонких и глухих; замена букв, соответствующих фонетически близким звукам – свистящих, шипящих, аффрикат): <i>письмо (письмо), дальный (дальный), мышкой (мышкой), добыват (добывать), глодать (глодать), утись (учись), декорачия (декорация), члучай (случай).</i></p> <p>Тяжелые случаи акустической дисграфии (смешение букв, обозначающих артикуляторно и акустически далекие звуки): <i>кадаца (кидаться), убьгать (убегать).</i></p> <p>Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза (искажение звукобуквенной структуры слова: добавление лишних букв и слогов; пропуск букв и слогов; пропуск букв в окончаниях; перестановка букв; замена букв; слитное написание предлогов со словами; раздельное написание приставки и корня): <i>простились (простились), гингантский (гигантский), благоухат (благоухает), сахарны (сахарный), гатовить (готовить), осень раня (ранняя), пучок (паучок), скоровида (сковорода), пополю (по полю), приочередном (при очередном), пообедать (пообедать).</i></p> <p>Аграмматическая дисграфия (нарушение согласования): <i>идти по долины (по долине), дни тих, селнечная (тихие, солнечные).</i></p>

Имя ученика	Темп чтения (слов в минуту)	Темп письма под диктовку (слов в минуту)	Примеры и характер дисграфии; графические недочеты
Лера А.	79	12,8 слов	<p>Оптическая дисграфия (замена графически сходных рукописных букв): <i>паичёк (паучок), на лыхах (на лыжах).</i></p> <p>Акустическая дисграфия (нарушение дифференциации звонких и глухих согласных, твердых и мягких): <i>пятоко класса (пятого), бодбросила (подбросила), несколько (несколько), выд (вид).</i></p> <p>Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза (искажение звукобуквенной структуры слова: пропуск букв и слогов; пропуск букв в окончаниях; замена букв; слитное написание предлогов со словами): <i>тридць (тридцать), звёзачка(звёздочка), серьёзны папа (серьёзный), в белом ине (инее), зазброшены (разброшены), пополю (по полю).</i></p> <p>Тяжелые случаи акустической дисграфии (смешение букв, обозначающих артикуляторно и акустически далекие звуки): <i>туму (тому), ноготак (ноготок)</i></p>

Широкий спектр современных методических пособий и рекомендаций по устранению дисграфии предназначен в основном для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, поэтому перед специалистами стоит задача разработки и систематизации подобных коррекционных упражнений и занятий для средних классов общеобразовательной массовой школы. Данная коррекционная работа должна проходить параллельно с освоением программных тем по русскому языку и органично вписываться в структуру урока.

В 2013/14 уч. г. нами была разработана система коррекционно-развивающих упражнений для учащихся 5 класса. Всего было включено в систему уроков 31 задание коррекционно-развивающего характера с целью устранения ошибочных написаний в сильной фонетической позиции. Представим основные группы таких упражнений.

1. Преодоление графических замен

Из приведенной выше таблицы 1 видно, что наряду с моторными навыками и навыками грамотного письма словеснику зачастую необходимо развивать у пятиклассников и зрительно-моторные координации с целью устранения оптической дисграфии. Важно помнить, что «смешивание букв по кинестетическому и оптическому сходству не следует принимать за обыкновенные «описки», так как они не связаны ни с произношением, ни с правилами орфографии» [7, с. 2].

Для осложненного списывания мы предлагали индивидуальные задания по деформированным текстам, в которых были

пропущены «проблемные» для конкретного ученика буквы.

Задание. Вставьте буквы Ш или Щ, спишите текст.

1. Из лесной ча_и нам удалось вы-
браться с трудом. Через два часа мы по-
дошли к озеру, зарос_ему камы_ом, а за-
тем вы_ли к_ирокой речке. _ёпот волн и
_орох гравия ласкали слух. Было слы_но,
как в речке плескались _учата. Ти_ину
прекрасного летнего утра нару_ило лая-
нье_енка_арика.

2. Я был в избу_ке на курьих ножках.
Там всё, как прежде: сидит Яга.

Пи_али мы_и и рылись в кро_ках,
Старуха злая была строга.

К. Бальмонт

Деформированные тексты, предлагаемые учащимся средних классов для осложненного списывания, не обязательно могут быть направлены на опознание изученной орфограммы. Неподдельный интерес вызывают у школьников тексты смешанного характера: с пропуском изученных орфограмм, «проблемных» букв, слогов, частей слов. Такого рода задания активизируют процессы восприятия и внимания, развивают речемыслительную деятельность, способствуют увеличению объема оперативной речевой памяти. Они легко адаптируются к изучаемым языковым и правописным темам. См., например, текст:

На оп_шке молод_ леса есть пр_д.
Это в б_л_тах и вязах трясинах
р_ждается Волга. Отсюда она на-
пр_вляется в далёкий п_ть. Наш_ поэты
и х_дожники прославляют красоту наш_й
р_дной реки в _д_вительных ска_ках, пес-
нях, карт_нах.

Таблица 2

Вспомни и запиши имя собственное

Город	Река, море	Животное, птица или насекомое	Растение	Имя мальчика	Имя девочки
Энгельс	Эгейское	эму	эвкалипт	Эдуард	Эльвира
Чебоксары	Чёрное	чайка	чай	Чеслав	Чеслава
Екатеринбург	Енисей	енот	ель	Егор	Елена
Уфа	Урал	улитка	удод	Устин	Ульяна
Звенигород	Западная Двина	зубр	зорянка	Захар	Зинаида

Ни_кий бере_ покрыт зелёным ковром л_гов и к_старниками. На л_гу п_стреют цвето_ки. Их сла_кий запах разл_вается в мя_ком воздухе. Полной грудью вдыхаешь аромат л_гов (по Н. Ф. Ефимовой).

С целью актуализации правильного графического облика «проблемной» буквы возможно широкое использование игровых приемов. Например, при изучении темы «Имена существительные собственные и нарицательные» играем в «города», вспоминаем и записываем названия, начинающиеся с «проблемной» или «редкой» буквы (см. табл. 2).

Учащимся также предлагаем составить предложение, в котором слова в основном начинаются с одной («проблемной») буквы: *Эдуард и Эльвира живут на берегу Эгейского моря.*

2. Преодоление трудностей дифференциации звуков

Акустическая дисграфия (дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания) проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с), в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных, в замене букв, обозначающих парные звонкие и глухие звуки (см. примеры в таблице 1). В устной речи звуки при этом произносятся правильно [6, с. 477]. Ниже представлены задания, направленные на преодоление указанных недостатков письменной речи.

Задание 1. Придумайте и запишите текст, в котором как можно больше было бы слов с «проблемными» буквами.

Цапля – замечательная птица. На затылке у многих цапель виден пучок перьев. Эта красавица замечательно ловит свою добычу: рыб, лягушек и других водных животных. Цапля строит на деревьях отличные гнёзда из прутьев (Саша А.).

Целый день за окном шёл печальный дождь. Вечером наша красавица не выдержала: она надела шляпу, перчатки, взяла зонтик и поехала в цирк. В цирке были чудесные декорации. Красавице понравилось отличное выступление циркачей: борцов, акробатов и жонглёров (Лера А.).

Задание 2. Как изменится значение данных слов, если в них добавить Б? Запишите полученные слова.

Вес, шест, кон, стал, банка, кров, лаз, дал, угол, быт, мол, быт, стан, гол, стол, удар, банка, галка.

Задание 3. Вставьте пропущенные буквы в слова и запишите предложения.

Петя – м_лый мал_ш. 2) Людм_ла вым_ла руки с м_лом. 3) Л_бимое Л_бино развлечение – бродить по л_жам. 4) Косолапый М_шка играл с маленькой серенькой м_шкой. 5) Одной р_кой он поднял тяжёлый р_кзак.

Задание 4. Звонкие и глухие согласные никак не могли договориться между собой, на какое место им встать. В результате смысл предложений получился смешным. Ваша задача – расставить непослушные буквы и записать правильный вариант.

1) *Огромный голубой воздушный жар поднимался всё выше и выше.*

2) *На деревьях распустились бочки.*

3) *В конце предложения Витя поставил жирную дочку.*

4) *Яркокрылая папочка влетела в форточку и уселась на подоконнике.*

5) *Кости сидели за столом и пили чай.*

6) *Лыжники спустились с крутой корки.*

7) *Иван-царевич поймал Шар-птицу за хвост.*

8) *У певички был прекрасный колос.*

9) *Поздравление было написано на тоске мелом.*

10) *Мама с точкой гуляла по аллеям парка.*

3. Преодоление нарушения языкового анализа и синтеза

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения (см. примеры в таблице 1). «Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространёнными при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной структуры слова» [6, с. 478]. В целях устранения данного вида дисграфии коррекционная педагогика, как и методика обучения русскому языку в СОШ, широко использует виды работ, осно-

ванные на орфографическом проговаривании: списывание с правильного текста, комментированное письмо, диктант «Проверяю себя», предупредительный диктант и др. При орфографическом проговаривании «слова надо произнести согласно написанию, четко выговаривая каждую букву, но не по слогам, а вместе» [9, с. 5].

На наш взгляд, одним из эффективных упражнений по коррекции дисграфии является самодиктант, или «письмо по памяти», «письмо наизусть», т. е. запись по памяти заранее выученных наизусть прозаических или стихотворных текстов [3, с. 42]. Данное упражнение легко вписывается в структуру любого урока по русскому языку и при умелом подборе дидактического материала позитивно воспринимается учащимися. При проведении самодиктанта вначале производится всесторонний анализ текста, а затем дети в классе или дома заучивают тексты наизусть, но записывают их на уроке.

Представим подборку загадок для их заучивания наизусть и письма по памяти в классе.

1. *Если день нахмурится,
Если дождь пойдёт,
Выйдёт он на улицу,
Надо мной вспорхнёт. (Зонтик)*
2. *Я шариком пушистым
Белею в поле чистом,
А дунул ветерок –
Остался стебелёк. (Одуванчик)*
3. *Сидит он задумчиво
В жёлтом венце.
Темнеют веснушки
На круглом лице. (Подсолнух)*
4. *Встали в ряд богатыри,
Верно службу служат.
Голова у них внутри,
Борода – снаружи. (Кукуруза)*
5. *Говорит она беззвучно,
А понятно и не скучно.
Ты беседуй чаще с ней –
Станешь вчетверо умней. (Книга)*
6. *В капусту он забрался
Осеннею порою:
Рогатый и лохматый
И с длинной бородой. (Козёл)*
7. *Не пройдёшь и не проедешь,
Обойдёшь стороной.
И водицы не попьёшь
С синеватой плёнкой. (Болото).*

Для коррекции нарушений звукобуквенной структуры слова педагогами широко применяются разнообразные фонематические игры: ребусы, шарады, метаграммы, анаграммы, логогрифы и др. Помимо урока, игры со словом органично вписываются в структуру внеклассных мероприятий по языку и в систему олимпиадных заданий. Приведем пример задания для уча-

щихся 5 класса из школьного тура Всероссийской предметной олимпиады по русскому языку.

Анаграмма – перестановка букв в слове, создающая новое слово (например, майка – кайма). Составьте на основе данных слов новые слова: *адрес, сокол, волос, сосна, актёр, роман, забор, планка, мошкара, апельсин*. Ключ: *среда, колос, слово, насос, тёрка, норма, образ, клапан, ромашка, спаниель*.

4. Обучение правописанию с актуализацией чистописания, регуляцией скорости чтения и письма

В обучении письму важное значение имеет работа по согласованности темпа письма и темпа чтения. У большинства учащихся класса мы наблюдаем высокий темп письма и довольно низкий темп чтения (см. материалы таблицы 1), что препятствует преодолению дисграфии и дизорфографии. Кроме того, высокая скорость письма не всегда позволяет ученику задуматься над решением орфографической задачи; в данном случае можно говорить о механизации процесса письма – вредном, по мнению Л. В. Щербы, явлении. Торопливое письмо может служить причиной многочисленных «описок», а также искажений и неправильного соединения букв; препятствует формированию каллиграфического почерка, полезность которого в плане формирования орфографических навыков общеизвестна.

В течение учебного года мы провели 6 специальных уроков чистописания, когда учащиеся разборчивым и желательным правильным и красивым почерком переписывали свои наименее удачные работы – упражнения, диктанты, изложения и сочинения – с предварительным анализом допущенных ими ошибок и недочетов. Такие «уроки чистописания» вносят нотку нетрадиционности в привычную систему занятий русским языком в средней школе, помогают развивать зрительно-моторные координации, вырабатывать орфографическую зоркость.

Медленный темп чтения (вслух и про себя) в большинстве случаев свидетельствует о низкой читательской активности учащихся: в практике современного школьного преподавания мы сталкиваемся с феноменом «нечитающих детей». Анализируя причины ошибок в письменной речи учащихся, А. И. Власенков в числе других («недостаточное речевое развитие», «неустойчивость внимания», «неразвитость памяти») отмечает «слабые навыки чтения» [4, с. 74]. Во-первых, читающий ребенок чаще проговаривает незнакомое или психологически сложное слово орфографически; таким образом в его сознании закрепляется

правильный звуковой и графический облик слова. Во-вторых, у хорошего, активного читателя его личный словарь непрерывно обогащается, что позволяет ему более успешно решать орфографические задачи, например, подбирать проверочные слова.

Учителю-словеснику важно помнить, что какими бы причинами ни была вызвана дисграфия (специфическими или неспецифическими), она воспроизводима: «описки» не безобидны; подобно орфографическим ошибкам, они закрепляются в моторике учащихся, и если над ними не работать, они вновь и вновь будут появляться в письменных работах школьников.

Проведенная нами в течение учебного года коррекционно-развивающая работа нашла позитивное отражение в результатах контрольных диктантов.

Для примера представляем текст и результаты проведенного в середине учебного года контрольного диктанта по теме «Имя прилагательное».

Весенний снегопад

Весна пришла с мартовскими грозами. Но вдруг на четвёртой неделе марта начался могучий снегопад. Всё в природе изменилось. Снег глухим одеялом закрыл землю и пищу.

Птицам стало голодно. Уже давно не прилетали птицы на зимнюю кормушку, и горсть разбухших от сырости семечек не привлекала даже воробьёв. Но в этот день вспомнили пернатые о зимней столовой. Даже скворцы присели на край и осторожно склевали старые крошки.

Другие птицы ищут спасения в паническом бегстве. Полетели на юг зяблики, певчие дрозды, жаворонки. Обгоняют их, легко преодолевают встречный ветер над Доном бесчисленные чибисы. Даже в полдень, когда стало пригревать солнце, поток пернатых не прекратился (по Л. Семаго).

Анализ результатов диктанта показывает, что у четырех учащихся (64%) встретились неспецифические орфографические ошибки; случаи дисграфии отмечены у трех учащихся (50%) и составляют 40% (5 из 12) от общего числа ошибок, допущенных на правописание слов.

Таблица 3

Результаты контрольного диктанта, проведенного в середине учебного года

Имя ученика	Оценка за диктант	Орфографические ошибки, графические недочёты, дисграфические ошибки, допущенные учащимися
Катя И.	4	Неправильный перенос слова («вст-речный»); «даде» (даже)
Ксения Ш.	5	–
Алина В.	5	Неправильный перенос слова («бесчисле-нный»)
Илья Н.	4	«Сирости» (сырости)
Саша А.	3	Слитное написание предлога со словом («озимней» – о зимней); проверяемая безударная гласная в корне слова: «обганяют» (обгоняют); «заблики» (зяблики); «чивисы» (чибисы)
Лера А.	3	Пропуск предлога («даже полдень» – даже в полдень); проверяемая безударная гласная в корне слова («пирнатых» – пернатых); словарное слово («чибесы» – чибисы); «пищю» (пищу)

В завершение представим текст и результаты итогового контрольного диктанта, проведенного в конце года.

За грибами

Летнее утро легко поднимает с постели.

Над рекой ещё расстилается туман. Скоро он пропадает в прозрачном воздухе и освобождает сизую крону дремучего тополя, потом верхушки черёмухи. Пора отправляться за грибами.

Я заметил, что чаще всего грибы падают возле берёз. Берёзка дружит с грибами. Под её покровом растёт всем известный подберёзовик.

Подосиновик – гриб яркий, стройный. Он не вылезет вдруг на дороге или на тропке. Живёт он в высоком осиннике и не прячется. Издали замечаешь его яркую шляпку. Срезаешь один гриб, а рядом видишь ещё штук пять.

И разом грибы кончаются, но у вас уже полная корзинка. Можно собираться домой [2, с. 224].

Таблица 4

Результаты контрольного диктанта, проведенного в конце учебного года

Имя ученика	Оценка за диктант	Орфографические ошибки, графические недочеты, дисграфические ошибки, допущенные учащимися
Катя И.	5	–
Ксения Ш., Лера А.	4 4	Проверяемая безударная гласная: «проп о дает» (пропадает)
Алина В.	4	«Вылезит» («вылезет»)
Илья Н.	4	Проверяемая безударная гласная: «отпр о вляться» (отправляться)
Саша А.	3	«Возли» (возле); чередующаяся гласная в корне слова: «ростёт» (растёт), «шляб к у» (шляпку)

Анализ результатов итогового контрольного диктанта, проведенного в конце учебного года, показывает отсутствие дисграфических ошибок и графических недочетов при общем снижении числа орфографических ошибок – 7 вместо 14. Положительная динамика свидетельствует о том, что коррекционно-развивающие задания,

вводимые в систему уроков русского языка в 5 классе, способствуют преодолению различных нарушений письма в сильной фонетической позиции и улучшению орфографической грамотности, а также повышению мотивации учащихся 5 класса к изучению русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов М. Т. и др. Программы общеобразовательных учреждений. Русский язык: 5–9 классы. М. : Просвещение, 2007.
2. Богданова Г. А. Уроки русского языка в 5 классе : кн. для учителя. М. : Просвещение, 2008.
3. Булохов В. Я. Сто разновидностей диктанта : уч.-метод. пос. Красноярск, 1994.
4. Власенков А. И. Развивающее обучение по русскому языку (IV–VIII кл.) : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1982.
5. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д : Феникс ; СПб. : Союз, 2004.
6. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М. : ВЛАДОС, 2009.
7. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии : конспекты занятий для логопедов. М. : ГНОМ и Д, 2008.
8. Острикова Т. А. Математический компонент в методике преподавания русского языка // Русский язык в школе. 2011. № 7. С. 106–110; № 8. С. 107–110; № 9. С. 108–111.
9. Тоцкий П. С. Орфография без правил. М. : Просвещение, 1991.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Острикова.

УДК 159.922.72+81'37
ББК Ш100.3+Ч402.41

ГСНТИ 14.01.07; 16.21.29

Код ВАК 13.00.01; 10.02.19

Дзюба Елена Вячеславовна,

кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры риторики и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 285; e-mail: elenacz@mail.ru.

ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ЯЗЫКОВАЯ КАТЕГОРИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: категория ИНТЕЛЛЕКТ; языковая категоризация; научная картина мира; градуированные категории.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается категория ИНТЕЛЛЕКТ в психолого-педагогическом и лингвокогнитивном аспектах с целью выявления и аналитического описания ее содержательной специфики, структурной организации и существенных характеристик (дискретность, детерминированность, градуированность, направленность, оценочность и др.).

Dziuba Elena Vyacheslavovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Doctor Degree Applicant of Department of Rhetoric and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

INTELLIGENCE AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL AND LINGUISTIC CATEGORY

KEYWORDS: the category INTELLIGENCE; linguistic categorization; scientific worldview; graded categories.

ABSTRACT. The article deals with the category INTELLIGENCE in psycho-pedagogical and linguistic aspects with the purpose of figuring out and analytical description of its content, structural organization and essential characteristics (discreteness, determinacy, gradation, orientation, evaluative potential, etc.).

Изучением процессов мышления, механизмов получения знания (переработки полученной из окружающего мира информации, ее фиксации в виде ментальных единиц в сознании человека, способов ее репродуцирования и т. п.) активно занимаются отечественные и зарубежные ученые – психологи, философы, лингвисты и др. Следует уточнить, что в науке, в том числе отечественной, используется не термин *ум*: психологи предпочитают термин *интеллект*, философы – термины *разум*, *рациональность*.

Остановимся на исследованиях отечественных психологов. Существуют разные подходы к изучению интеллекта человека, чем обусловлено множество определений данного феномена. Слово *интеллект* восходит к латинскому глаголу *intellegere* – «1) ощущать, воспринимать, подмечать, замечать; 2) познавать, узнавать; 3) мыслить; 4) знать толк, разбираться» [5]. Таким образом, понятие *интеллект* связано с процессами восприятия информации из внешнего мира или о себе самом, процессами познания, мышления, способами фиксации знания в той или иной области, что обеспечивает осведомленность человека в какой-либо сфере (ср.: *знать толк, разбираться в чем-л.*). Такая интерпретация в целом не противоречит данным современных психологических исследований, однако специалисты различают целый ряд направлений в изучении интеллекта человека. Отечественные психологи Б. Мещеряков и В. Зинченко отмечают современные направления исследования интеллектуального потен-

циала человека: изучение психофизиологических задатков общих умственных способностей (В. Д. Небылицын, Э. А. Голубева, В. М. Русалов и др.); изучение эмоциональной и мотивационной регуляции интеллектуальной деятельности (О. К. Тихомиров); изучение когнитивных стилей (М. А. Холодная) и др. [7].

Попытку обобщить исследования отечественных и зарубежных психологов предпринимает И. Кондаков: «Существует ряд принципиальных трактовок интеллекта. В структурно-генетическом подходе Ж. Пиаже интеллект трактуется как высший способ уравнивания субъекта со средой, характеризующийся универсальностью. При когнитивистском подходе интеллект рассматривается как набор когнитивных операций. В факторно-аналитическом подходе на основании множества тестовых показателей отыскиваются устойчивые факторы (Ч. Спирмен, Л. Тестоун, Г. Айзенк, С. Барт, Д. Векслер, Ф. Вернон)» [6].

С. Ю. Головин отмечает, что «это понятие (интеллект. – *Е. Д.*) определяется достаточно разнородно, но в общем виде имеются в виду индивидуальные особенности, относимые к сфере познавательной, прежде всего – мышлению, памяти, восприятию, вниманию и др.» [3]. «Подразумевается, – продолжает свои рассуждения исследователь, – определенный уровень развития мыслительной деятельности личности, обеспечивающий возможность приобретать все новые знания и эффективно использовать их в ходе жизнедеятельности, – способность к осуществлению процесса позна-

ния и к эффективному решению проблем, в частности – при овладении новым кругом жизненных задач. Интеллект – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. В ряде психологических концепций он отождествляется: 1) с системой операций умственных; 2) со стилем и стратегией решения проблем; 3) с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего активности познавательной; 4) со стилем когнитивным» [3].

Исследователь также ставит проблему единства и дискретности интеллекта. С. Ю. Головин подчеркивает, что интеллект предполагает определенный набор ментальных операций и способностей человека, которые складываются в единую интеллектуальную систему. Так, ученый замечает: «Особая роль принадлежит наблюдательности, операциям абстракции, обобщения и сравнения, создающим внутренние условия для объединения разной информации о мире вещей и явлений в единую систему взглядов, определяющих нравственную позицию личности, способствующих формированию ее направленности, способностей и характера» [3].

Идею дискретности интеллекта поддерживает Л. Г. Гусякова, которая отмечает в содержании дефиниции термина *интеллект* зависимость его развития от набора познавательных способностей индивида. В этот набор, по мнению исследователя, включаются «ощущения, восприятие, память, представления, мышление, воображение» [4]. При этом интеллект признается как «общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей» [4].

Психологов интересует также вопрос о наличии социальных, экономических, демографических и иных факторов, обуславливающих развитие интеллекта. Так, С. Ю. Головин утверждает: «Следует считать несостоятельными утверждения о врожденной обусловленности различий в уровне развития интеллектуального у представителей разных наций и социальных групп. При этом признается зависимость интеллектуальных способностей человека от социально-экономических условий жизни» [3].

Для определения интеллектуального потенциала отдельного индивида, т. е. уровня интеллекта, наибольшее распространение получил метод тестирования, разрабатываемый зарубежными и отечественными исследователями. Так, английский психолог, профессор Лондонского университета Ганс Айзенк разработал тестовые задания для измерения интеллекта

человека, определения коэффициента интеллекта индивидуума (IQ). При этом исследователь указывал, что при выполнении тестовых заданий важна не только успешность выполнения, но также скорость ментальных процессов.

В своих теоретических работах Г. Айзенк подчеркивает: «...первые психологи сделали физиологическое предположение о том, что относительная скорость нервных импульсов в центральной нервной системе может быть причиной различий в интеллектуальных способностях... Сейчас представляется очевидным, что... умственные способности и функции должны измеряться при помощи тестов ума, в явном виде учитывающих эти способности и функции» [1]. Исследователь настаивает на том, что с помощью специфических тестов (словесных, пространственных или числовых) можно отдельно измерить «речевой интеллект, числовой интеллект, пространственное воображение» [1]. Анализ некоторых тестовых заданий, предложенных данным психологом, позволит определить, какие ментальные операции предполагают наличие интеллектуальных способностей человека, определить уровень его интеллекта в целом. Рассмотрим некоторые простейшие задания, направленные:

– **на измерение речевого интеллекта:**

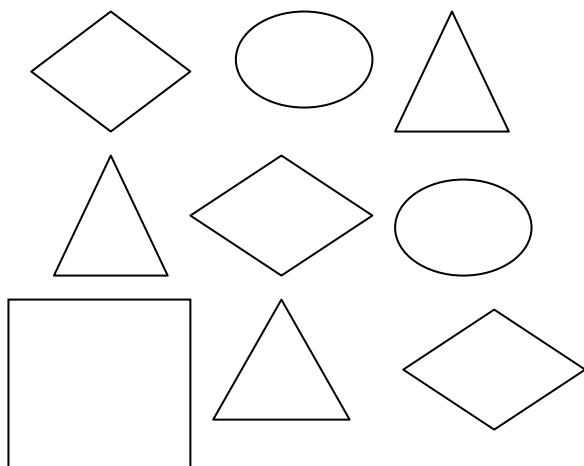
1. Вставьте слово, которое заканчивает первое слово и начинает второе: *СТ(...)*БЕР.
2. Подчеркните слово, которое не является маркой автомобиля: ГОЛАВ УГЛИИЖ ЧИВСМОК АНРУЛС КАЙАЧ.
3. Вставьте пропущенную букву: Д Ж К Н С__;

– **измерение числового интеллекта:**

1. Найдите пропущенные числа: 7 10 9
12 11 __ __
2. Вставьте пропущенное число: 16 15
17 14 _ ?
__ __ __ __
32 33 31 34 _ ? ;

– **измерение пространственного интеллекта:**

1. Какая из фигур подходит для свободного места в квадрате (в третьем горизонтальном ряду)?



Решение подобных задач позволяет выявить сущность мыслительных операций, определяющих уровень развития интеллекта человека. К таким ментальным процедурам относятся следующие интеллектуальные действия: сопоставление фактов разной природы (числовых, пространственных, языковых/речевых), выявление общего и различного, определение закономерностей в той или иной последовательности единиц, формулирование выводов, принятие решения (выбор варианта ответа) и т. п.

Перечисленные выше процедуры представляют процесс познания, т. е. самостоятельного получения знания путем проведения определенных интеллектуальных действий на основе имеющихся, полученных ранее знаний, умений, способностей и определенных (заложенных генетически и/или развитых в процессе обучения) функций (специфики ощущений, восприятия, представлений, особенностей памяти и воображения). Психологи также указывают на такие важные характеристики интеллекта человека, как устойчивость интеллектуальных способностей; цельность и одновременно дискретность интеллекта; прагматическая полезность интеллекта (при наличии умения использовать полученные знания в разных/новых жизненных обстоятельствах); подверженность критерию эффективности, успешности в решении разного рода проблем; способность умственной деятельности обеспечивать успешность иных видов деятельности; зависимость уровня развития интеллекта от скорости протекания мыслительных процессов; отсутствие зависимости уровня интеллектуального развития у людей разных социальных слоев, этнических и иных групп и т. д.; зависимость уровня развития интеллекта от социально-экономических условий существования.

Однако данные характеристики, вероятно, более касаются рационального мыш-

ления. IQ, как подчеркивают многие специалисты, может свидетельствовать о развитии логики, о скорости мыслительных процессов и т. п., но не всегда свидетельствует об уме и творческом потенциале. Многие исследователи указывают на серьезные недостатки тестов, определяющих коэффициент интеллекта: 1) при проверке IQ не выявляется весь спектр интеллектуальных способностей; 2) определяются главным образом характеристики рассудка, нежели ума; 3) в основе методики, определяющей коэффициент интеллекта, лежит опора на скорость думания, быстроедействие, кратковременную проверку знаний; не учитывается тот факт, что многие люди думают медленно, но основательно и продуктивно); 4) не выявляется эрудиция, начитанность и компетентность; 5) не выявляется способность к творчеству и созидательной активности. Тем не менее приверженцы метода тестирования при определении уровня интеллекта не останавливаются на достигнутом, они стремятся совершенствовать методики по оценке IQ. Кроме того, в настоящее время отечественные и зарубежные исследователи вводят в научный обиход понятие эмоционального интеллекта, определяющего творческий потенциал человека, и разрабатывают методики определения уровня креативных возможностей и способностей мышления (см. об этом подробнее работу Р. Глебова [2]).

При рассмотрении категории ИНТЕЛЛЕКТ как лингвоментального феномена необходимо учитывать, что это категория внутренне градуированная, что во многом обусловлено ее онтологической природой. То есть эта категория предполагает градацию по качественному признаку. В русском языке признак интеллектуальной градуированности прослеживается на всех языковых уровнях: семантическом (градация прослеживается на уровне значений: *тупой – глупый – неразумный – разумный – толковый – образованный – способный – умный – мудрый*); словообразовательном (ср.: *туповатый, глуповатый, недоумок, умный-преумный* и др.); морфологическом (ср.: *более/менее умный, более/менее разумный, более/менее глупый; мудрейший, глупейший* и под.); лексико-фразеологическом (ср.: *шариков не хватает, выше своей головы не прыгнешь, мудрый яко змий*); синтаксическом (ср.: *Более мудрого человека я не знаю...; Что за дурь (чушь)?!; ...до того умен, что...*).

Когда речь заходит о градуированных категориях, исследователи указывают на наличие шкалы, на которой располагаются входящие в структуру категории члены. Таким образом, для описания интересующей

нас категории необходимо определить набор составляющих и расположить их на данной шкале.

Любую шкалу, как известно, можно представить в горизонтальной или вертикальной плоскости. Категорию интеллекта в русском языке можно представить в обеих плоскостях. Горизонтальную шкалу представляют следующие синонимические слову *умный* единицы: *недалекий, недалеко ума, дальновидный, широколобый, дальнего ума, прозорливый (вперед о времени), семи пядей во лбу, узколобый, предусмотрительный* (то есть *глядящий вперед*) и фраземы (ср.: *волос длинен, да ум короток; дальше своего носа не видит* и под.).

Однако вертикальную шкалу в русском языке представляет значительно большее число синонимов к слову *умный* (ср.: *высокоумный, высокоумный, высококолотый, высокоинтеллектуальный, высококвалифицированный, высокоразвитый, высокообразованный*), к слову *голова* в значении 'вместилище ума' (ср.: *вершина, башня, скворечник*) и большее число фразеологизмов (ср.: *с неба звёзд не хватает, чердак протекает, чердак слабо меблирован, крыша поехала, башню свибло, что-то наверху неладно, выше своей головы не прыгнет* и мн. др.). К перечисленным выше языковым единицам можно также прибавить некоторые устоявшиеся речевые обороты, актуализирующие идею вертикальной градации категории *интеллект* (ср.: *повышение квалификации, карьерный рост, карьерная лестница, подняться* (в значении 'быть успешным в жизни и бизнесе'), *ученая степень, ступени образования* или, например, *изучения иностранного языка* и т. п.). Естественно, вертикаль намечается, с одной стороны, прямохождением человека (голова, вместилище ума, – верхняя часть тела). С другой стороны, для русского сознания характерно рассматривать многие категории именно через оппозицию «верх – низ», при этом «верх» часто оценивается положительно, а «низ» отрицательно. Это – архетипические закономерности русского национального сознания. Таким образом, можно утверждать, что интеллект как градуированная категория должен быть представлен в виде вертикальной шкалы (см. схему).

Вертикальная шкала, которая включает смысловые «узлы», представляющие степени проявления/отсутствия признака интеллектуальности, является главной в смысловом поле *интеллект*, осью, остовом, на котором держится данная категория (см.

Шкала интеллекта на приведенной схеме). Точкой отсчета, срединной точкой, от которой шкалы располагаются вверх по вектору *умнее* и вниз по вектору *глупее*, вероятно, является смысловой компонент *здравомыслящий* (ср.: *быть/находиться в здравом уме*). В определении данной единицы как точки отсчета играет роль то, что у этого слова в русском языке нет оппозиции **нездравомыслящий*. От срединной точки компоненты располагаются вверх и вниз по векторам без градации (зеркально отображаются компоненты *разумный, рассудительный – неразумный, нерассудительный; толковый, сообразительный, понятливый – бестолковый, несообразительный, непонятливый; образованный, ученый – необразованный, неуч; умный – неумный, недалекий, глупый*). Далее от них располагаются элементы, отражающие градацию: *умнее – глупее; умнейший, преумный (умный-преумный) – глупейший, преглупый (глупый-преглупый), мудрый, мудрее – тупой, тупее*.

Важно заметить, что интеллектуальные способности могут быть тесно связаны с двумя другими сферами человеческого бытия – прагматической и творческой, поэтому целесообразно выделить, с одной стороны, прагматическую сферу приложения интеллектуальных способностей (слева от центральной шкалы интеллекта), с другой – сферу креативности, которая определяет наличие или отсутствие творческого начала в интеллекте человека (справа от центральной шкалы). При этом точки отсчета (наличие/отсутствие практического ума, наличие/отсутствие творческого потенциала) обозначены условно произвольным отступом влево и вправо (отмечены черными заштрихованными точками). Усиление степени проявления признака практического ума или креативности определяется соответствующими горизонтальными векторами – вектором прагматики и вектором креативности, а также вертикальной шкалой – *умный/умнее, мудрый/мудрее и глупый/глупее, тупой/тупее*. Таким образом, в сфере прагматики отмечены смысловые «узлы» *практичный – непрактичный; дальновидный, прозорливый, осмотрительный, предусмотрительный – недальновидный, непрозорливый, неосмотрительный; расчетливый, предприимчивый – нерасчетливый (бескорыстный); увертливый, изворотливый, ловкий, хитроумный, хваткий, ушлый – простодушный, простак, простофиля*.

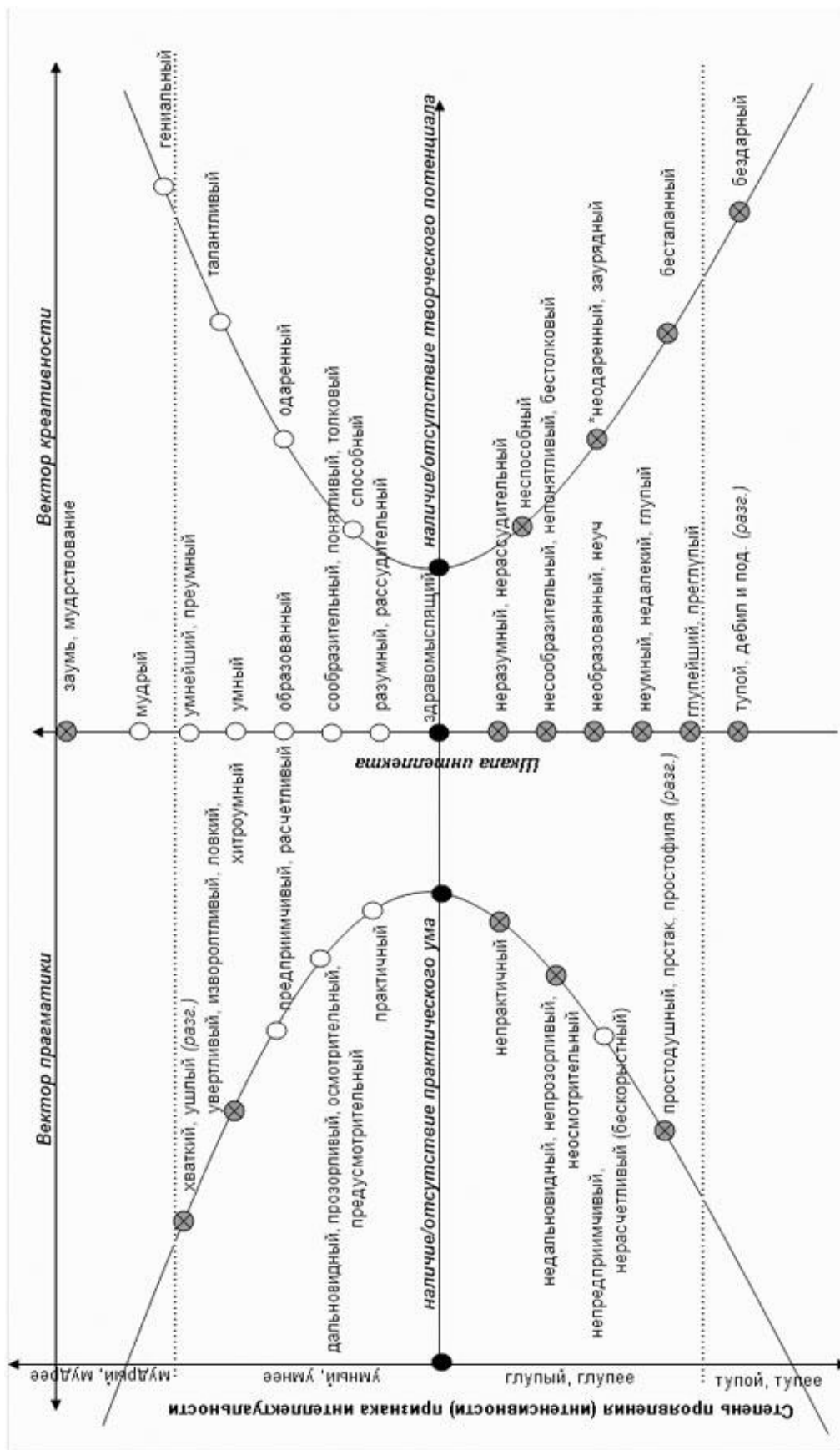


Схема. ИНТЕЛЛЕКТ как градуированная и «векторная» категория

В сфере креативности можно выделить следующие смысловые «узлы»: *способный – неспособный, одаренный – неодаренный, заурядный; талантливый / бесталанный; гениальный – бездарный*. Интересно, что шкала интеллекта имеет значительно больше степеней градации (или деградации), что позволяет отметить даже незначительный прирост знаний, образованности, способности мыслить и т. д. Напротив, сфера креативности имеет незначительное число смысловых «узлов», что позволяет сделать вывод о наличии в наивном сознании представления о том, что способности и талант у человека либо есть, либо нет. Эта сторона интеллекта наименее градуированная, тем более что для таланта важны не столько степени проявления, сколько именно его специфические качественные характеристики. Средняя степень градуированности у вектора прагматики: здесь отмечается меньше нюансов в развитии соответствующих способностей, чем на шкале интеллекта, но больше, чем на шкале креативности, что свидетельствует о возможности оценить степени наличия или отсутствия предприимчивости у человека.

Важной составляющей представлений о категории *интеллект* является оценка. На графике аксиологическая характеристика того или иного феномена маркирована специальными знаками: заштрихованной темной точкой обозначены точки отсчета, актуальные при оформлении векторов градации вверх и вниз (они имеют нейтральную оценку); положительная оценка феномена обозначена светлой точкой, отрицательная оценка – перечеркнутой заштрихованной точкой.

Следует заметить, что не всегда оценка прямо пропорциональна степени интенсивности признака (положительная – степеням градации; отрицательная – степеням деградации). Так, например, в наивном сознании русского народа крайняя степень проявления ума оценивается негативно и предстает как неясность мысли и речи, вызванная чрезмерным мудрствованием, заумью, как намеренное запутывание собеседника часто с целью демонстрации интеллектуального превосходства. Крайняя степень практичности, предприимчивости в русском национальном сознании также воспринимается негативно, поскольку свидетельствует о наличии некоторой угрозы для окружающих, нередко становящихся объектом манипулирования со стороны хитроумных, ловких и предприимчивых людей. С другой стороны, отсутствие расчетливости и предприимчивости, которые, несомненно, имеют практическую ценность в жизни конкретного человека, русскими воспринимается позитив-

но и называется бескорыстием, что подтверждается многочисленными сказками об Иване-дураке – простодушном и отзывчивом парне, который всем бескорыстно помогает, не рассчитывая на ответную помощь или материальные ценности, а в итоге оказывается одаренным судьбой всеми благами жизни: и умницей-красавицей женой, и богатством.

Итак, в научной (психолого-педагогической) картине мира интеллектуальные способности представляются как возможность осуществления познания, т. е. самостоятельного получения знания путем проведения определенных интеллектуальных действий на основе имеющихся, полученных ранее знаний, умений, способностей и определенных (заложенных генетически и/или развитых в процессе обучения) функций (специфики ощущений, восприятия, представлений, особенностей памяти и воображения). Именно эти способности и умения лежат в основе обучения на всех уровнях: от дошкольного до высшего образования. Не менее важными характеристиками интеллекта, по мнению психологов, является такие, как устойчивость интеллектуальных способностей; цельность и одновременно дискретность интеллекта; прагматическая полезность интеллекта (применение полученных знаний в новых жизненных обстоятельствах); способность умственной деятельности обеспечивать успешность иных видов деятельности; зависимость уровня развития интеллекта от скорости протекания мыслительных процессов; отсутствие зависимости уровня интеллектуального развития у людей разных этнических и иных групп и т. д.; относительная зависимость уровня развития интеллекта от социально-экономических условий существования.

С лингвокогнитивной точки зрения категория интеллекта является «размытой» и градуированной (т. е. не имеющей четких границ и предполагающей градацию своих членов). В русском языке признак интеллектуальной градуированности прослеживается на всех языковых уровнях: словообразовательном, морфологическом, лексико-фразеологическом и синтаксическом. Единицы, репрезентирующие признак интеллектуальной градуированности, распределяются по двум группам в зависимости от степени интенсивности проявления данного признака: 1 группа – маркеры актуализации признака интеллектуальности в меньшей (легкой) или большей степени, 2 группа – маркеры актуализации признака интеллектуальности в высшей или низшей степени (вербальные маркеры занесены в таблицу).

Градуированные категории обычно изображаются в виде шкалы, на которой размещаются члены категории в зависимости от степени интенсивности проявления типичных признаков. Категорию интеллекта следует изобразить в виде вертикальной шкалы (не горизонтальной). Подтверждением тому являются многочисленные языковые единицы и речевые обороты, актуализирующие признак «вертикальности», которые являются отражением одной из особенностей русской ментальности – рассматривать многие категории именно через оппозицию «верх – низ», где «верх» оценивается положительно, а «низ» отрицательно.

Интеллектуальные способности тесно связаны с двумя другими сферами челове-

ческого бытия – прагматической и творческой, поэтому, наряду со шкалой интеллекта, представляющей возможности человека осуществлять ментальные процедуры, выделяются прагматическая сфера (сфера приложения интеллектуальных способностей) и сфера креативности (сфера творческих способностей). Компоненты трех сфер проявления признака интеллектуальности имеют аксиологические характеристики, при этом оценка не всегда прямо соответствует степеням градации и деградации (положительная – степеням градации; отрицательная – степеням деградации). В этой оценочной специфике проявляются особенности национального сознания, мировидения, особенности восприятия явлений окружающего мира и отношения к ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г. Новые тесты IQ. М., 2001.
2. Глебов Р. Я. Интеллект: роль природных и социальных факторов // Этнопсихологические проблемы вчера и сегодня : хрестоматия. Минск, 2004.
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 1998.
4. Гусякова Л. Г. Словарь основных понятий по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. Барнаул, 1997.
5. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М. : Рус. яз. – Медиа, 2006.
6. Кондаков И. М. Иллюстрированный психологический словарь. СПб., 2000.
7. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М. : Олма-пресс, 2004.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Мурзич Александра Николаевна,

ассистент, кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: radoslava@inbox.ru.

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурно-образовательная компетенция; этапы формирования компетенции; подходы к обучению; принципы; методы.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается процесс поэтапного формирования культурно-образовательной компетенции учителя иностранного языка, а также лежащие в его основе подходы и методы.

Murzich Aleksandra Nikolayevna,

Assistant Lecturer of Department of English Philology and Comparative Linguistics, Institute of Foreign languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DEVELOPMENT OF LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS' CULTURE-EDUCATIONAL COMPETENCE

KEYWORDS: culture-educational competence, stages of competence development, teaching approaches and methods, principles.

ABSTRACT. The article deals with the process of culture-educational competence development and its stages as well as with teaching approaches and methods that this development is based on.

Культурно-образовательная деятельность учителя иностранного языка – это совокупность педагогических действий, осуществляемых на уроке иностранного языка и направленных на сохранение и распространение культурных ценностей (социальных, исторических и художественных) страны изучаемого языка и своей страны. Необходимо сформировать у будущих преподавателей определенную компетенцию – культурно-образовательную, которая включает в себя знания, навыки, умения и качества личности, обеспечивающие адекватное и эффективное осуществление данной деятельности на уроке иностранного языка. Формирование упомянутой компетенции, как и любой другой, должно происходить постепенно. Представляется целесообразным разделить данный процесс на три этапа: базовый, пороговый и профессиональный.

Все начинается с получения знаний о системе языков, фактах культур и установленных нормах общения в иноязычной и родной культурах; с формирования лексических, орфографических, фонетических, грамматических навыков; с формирования речевых, учебных, компенсационных, общих переводческих умений. Однако поскольку речь идет о студентах языкового вуза, то правильнее будет говорить о дальнейшем формировании или совершенствовании перечисленных навыков и умений, иными словами – о совершенствовании коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих (языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и дискурсивная компетенции). Это составит базовый этап формирования культурно-образовательной компетенции.

© Мурзич А. Н., 2015

На пороговом этапе, помимо общих переводческих умений, следует уделять особое внимание переводу (или, точнее, способности донести смысл) безэквивалентной лексики как с иностранного на русский язык, так и с русского на иностранный. Это необходимо для развития умения передавать сведения о явлениях родной культуры (особенно «безэквивалентных») средствами иностранного языка и умения воспринимать и передавать такого же рода информацию, касающуюся иноязычной культуры. На этом этапе студенты знакомятся со средствами распространения культурных ценностей и способами их применения, а также с источниками информации культуроведческого характера и учатся с ними работать. Совершенствование навыков работы с техническими средствами обучения и умения устной презентации материала культуроведческого характера также происходит на данном этапе.

Профессиональный этап включает в себя формирование умений, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью будущих учителей иностранного языка. Сюда относятся умение применять средства распространения культурных ценностей родной страны и страны изучаемого языка на уроке иностранного языка; умение выбирать данные средства с учетом задач урока, возрастных особенностей и интересов учащихся; умение разрабатывать задания для учащихся на основе культуроведческой информации.

На протяжении всех трех этапов студенты глубже узнают родную и иностранную культуру и языки, поэтому познание родного и иностранного языков как явле-

ний, отражающих мировоззрение людей, а также изучение фактов, относящихся к различным сферам родной и иноязычной культур, нельзя строго привязать только к одному этапу формирования культурно-образовательной компетенции. Данный процесс непрерывен, он продолжится и после того, как выпускники приступят к своей профессиональной деятельности, поскольку область знаний, определенная как «культура», поистине безгранична и явления культуры имеют множественную трактовку.

Также на протяжении всех этапов в процессе накопления необходимых знаний, развития требуемых умений и навыков происходит формирование тех качеств личности, без которых эффективное осуществление учителем иностранного языка культурно-образовательной деятельности невозможно: чувства патриотизма наряду с принятием иной культуры, мотивации к дальнейшему изучению, анализу и сравнению обеих культур, желания делиться своими знаниями с учениками и воспитывать в них любовь к своей культуре и уважение к иноязычной, т. е. мотивации и готовности к осуществлению культурно-образовательной деятельности.

Таким образом, в процессе формирования культурно-образовательной компетенции студентов языкового вуза каждый этап становится основой для следующего, знания, умения и навыки, приобретенные и сформированные на предыдущем этапе, служат базой для знаний, умений и навыков, формируемых или совершенствуемых на последующих. И все вместе они способствуют формированию у учащихся необходимых личностных качеств. Схематично данный процесс представлен на рис.

Основопологающими подходами к формированию культурно-образовательной компетенции станут деятельностный и социокультурный. При деятельностном подходе наиболее важную роль играют действия субъекта учения, т. е. учащегося, поскольку именно от них зависит то, что будет усвоено в изучаемом объекте [4]. Именно действия самих учащихся, направленные на изучение различных аспектов культуры, являются ключевыми. Именно сами учащиеся смогут подготовить себя как будущих преподавателей иностранного языка к осуществлению культурно-образовательной деятельности в рамках профессиональной деятельности педагога.

Социокультурный подход предполагает тесное взаимодействие языка и культуры в процессе занятий – именно этот подход, по словам Н. А. Корнеевой, «способствует проникновению студентов в мир культуры страны изучаемого языка, а также развитию умения представлять родную культуру средствами иностранного языка» [2, с. 14]. В своем диссертационном исследовании Н. А. Корнеева опирается на четыре принципа социокультурного подхода: принцип диалога культур, принцип культуросообразности, принцип мультикультурности и принцип межпредметной интеграции [2]. Вслед за названным автором мы также будем опираться на данные принципы при составлении заданий и упражнений для формирования у студентов навыков и умений, необходимых для осуществления культурно-образовательной деятельности.

Помимо названных, в процессе формирования культурно-образовательной компетенции студентов должны реализовываться следующие принципы:

- принцип «погружения» в культуру: непосредственное знакомство с образцами культуры при посещении музеев, галерей, экскурсий, просмотре работ в онлайн-галереях, при наличии возможности – участие в народных праздниках;

- принцип профессиональной ориентации: полученные культуроведческие знания и сформированные умения сразу применяются в учебном процессе при самостоятельной разработке уроков или фрагментов уроков и их апробации в ходе педагогической практики;

- принцип культурного билингвизма: при обсуждении культурных явлений используются оба языка – иностранный и родной;

- принцип учета региональных особенностей: обязательное изучение региональных культурных феноменов с точки зрения передачи информации о них средствами изучаемого языка;

- принцип объективности: информация о явлениях культуры предлагается без субъективных оценок, без сравнения с позиций «хорошо» – «плохо», что способствует формированию толерантного отношения к явлениям иной культуры;

- принцип развития культурно-образовательной активности: нацеленность на самостоятельный поиск студентами необходимой культуроведческой информации и ее самостоятельный анализ, мотивация студентов к самообразованию в сфере культуры.

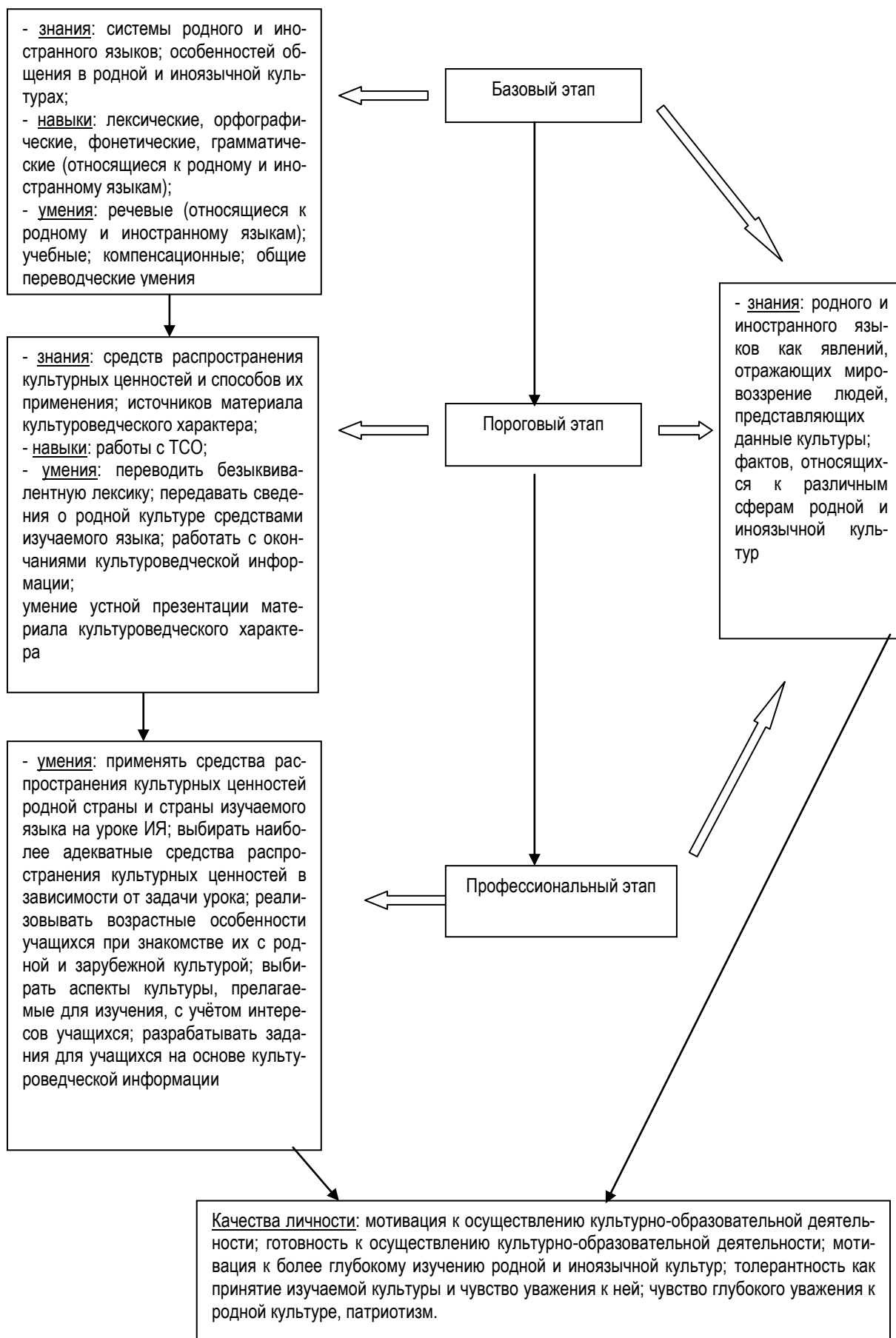


Рис. Этапы формирования культурно-образовательной компетенции

Что касается методов обучения, то в настоящее время оптимальными для работы со студентами-филологами считаются сознательно-практический и сознательно-сопоставительный методы. Лингвистическая и психологическая концепция обоих методов опирается на теорию деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев). Для формирования у студентов культурно-образовательной компетенции в названных методах наиболее важно то, что оба они предусматривают наряду с изучением иностранного языка также и более глубокое понимание родного языка, что необходимо при рассмотрении обоих языков как самостоятельных ценностей, как отражения мировоззрения их носителей; для этого требуется развивать умения передавать сведения об иноязычной и родной культуре средствами иностранного языка.

Для формирования целого ряда умений, входящих в структуру культурно-образовательной компетенции (умение устной презентации культуроведческого материала,

умение разрабатывать задания для учащихся на основе культуроведческой информации и т. д.) наилучшим образом подойдет метод проектов. В ходе разработки групповых и индивидуальных проектов студенты будут совершенствовать коммуникативную и социокультурную компетенции, получат практический опыт применения средств распространения культурных ценностей, научатся учитывать возрастные особенности учащихся, чем повысят уровень профессиональной подготовки в целом и готовности к осуществлению культурно-образовательной деятельности в частности.

Таким образом, формирование культурно-образовательной компетенции студентов педагогического языкового вуза проходит в три этапа: базовый, пороговый и профессиональный, – с опорой на принципы деятельностного и социокультурного подходов к обучению и применением сознательно-практического и сознательно-сопоставительного методов, а также метода проектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991.
2. Корнеева Н. А. Социокультурный подход к профессиональной подготовке студентов – будущих переводчиков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2011.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. М. : Смысл : Академия, 2005.
4. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения. Деятельностный подход. М. : Академия, 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

Серова Тамара Сергеевна,

профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614000, Пермь, Комсомольский пр-т, д. 29а; e-mail: flpp@pstu.ru.

Червенко Юлия Юрьевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, г. Пермь, Комсомольский пр-т, 29, к. 380; e-mail: flpp@pstu.ru.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСНО-ИНФОРМАЦИОННЫЕ САЙТЫ КАК ЦЕЛЬ-РЕЗУЛЬТАТ ПОИСКОВО-РЕФЕРЕНТНОГО ЧТЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: поисково-референтное чтение; референциальная матрица; гипертекст; ресурсно-информационный сайт; гиперссылка; дискурс; информационная культура.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается вопрос создания электронного индивидуального ресурсно-информационного сайта как цели-результата тематически направленного поисково-референтного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов при обучении иностранным языкам.

Serova Tamara Sergeyevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Foreign Languages, Linguistics and Intercultural Communication, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

Chervenko Yulia Yurievna,

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

ELECTRONIC RESOURCE INFORMATION SITES AS AN OBJECTIVE AND AS A RE-SULT OF SEARCHING-REFERENTIAL READING

KEYWORDS: searching-referential reading; referential matrix; hypertext; resource information site; hyperlink; discourse; information culture.

ABSTRACT. The article deals with the problem of designing an individual electronic resource information site as an objective and as a result of searching-referential reading in educational and research activities of students in teaching foreign languages.

Современная ситуация в экономике и обществе требует от высшего профессионального образования подготавливать квалифицированных специалистов, способных к профессиональному развитию с использованием иностранных разработок. Всё очевиднее становится необходимость в специалистах, владеющих умениями профессионально ориентированного референтного иноязычного чтения, позволяющего ориентироваться в информационном потоке, быстро отыскивать иноязычные источники для решения проблем. Федеральные государственные образовательные стандарты выделяют такие востребованные на современном рынке труда компетенции, как способность к восприятию, обобщению информации; постановке цели и выбора путей ее достижения. Вопрос практического применения иностранного языка в рамках профессиональной деятельности не теряет своей актуальности для исследователей, так как «сегодня язык из специальности превращается в язык для специальности» [3, с. 158].

Современный этап развития общества характеризуется информатизацией и глоба-

лизацией. Сегодня огромный объем информации сконцентрирован в сети Интернет. В этой связи важную роль играет умение организации и осуществления эффективной деятельности в глобальной сети Интернет, отличающейся форматами гипертекстовых структур. Работа с информационными ресурсами сети Интернет имеет ряд важных преимуществ [8, с. 3]:

- доступ пользователя к разнообразным информационным базам из разных уголков мира;
- оперативная передача информации любого объема и вида на любые расстояния;
- хранение информации в памяти компьютера в течение любого периода времени;
- возможность редактирования и обработки;
- перенос полученных материалов на собственные ресурсно-информационные сайты и возможность работы с ними в удобном режиме;
- самостоятельное формирование и совершенствование умений гибкого профессионально ориентированного чтения на иностранном языке;

– быстрое получение информации из разнообразных источников и ее применение в профессиональных целях;

– ориентация в материалах с гипертекстовой структурой.

В этой работе специалисту помогают умения тематически направленного поисково-референтного профессионально ориентированного чтения. При поисково-референтном чтении происходит целевой поиск и нахождение текстовых референтов, различение тем, отнесение фрагмента текста к исходной предметной действительности [7].

Для работы с интернет-ресурсами важную роль играют умения референтного чтения, потому что требуется опора на ссылки. Поисковая система работает благодаря тем ключевым единицам, которые вводит читающий. Работа идет таким образом, что читающий опирается на группу ключевых слов, с помощью которых может быть осуществлен поиск конкретного текста или его фрагмента, что обеспечивает успешность выполнения поисково-референтного чтения [8].

Поисково-референтное чтение осуществляется в условиях острой необходимости поиска совершенно определенной информации под углом зрения интересующей специалиста темы. При поисковой референции читающий извлекает из памяти на момент обращения к тексту и последующего поиска необходимой части, частей текста нужную ему группу ключевых слов – референтов темы, иначе говоря, смысловую тематическую цепочку слов, которая удерживается оперативной памятью и становится ориентировочной основой при поисково-референтном чтении текстов [6; 7].

Поисково-референтное чтение связано с современными информационными технологиями. Вопросы актуальности использования информационных технологий в сфере профессионального образования уделяли внимание многие исследователи (Е. С. Полат, В. П. Сысоев, С. В. Титова, М. Г. Евдокимова, Н. К. Сюзьжина и др.), которые рассматривают информационные ресурсы как источник иноязычных профессионально ориентированных аутентичных учебных материалов. Другим положительным фактором обучения с помощью информационных технологий выступает соответствие таким дидактическим принципам, как научность, сознательность, доступность, интерактивность, систематичность, последовательность, наглядность, учет индивидуальных способностей.

Поисково-референтное чтение нацелено на поиск интересующих специалиста тем текстов и фрагментов в современном информационном пространстве, для которого

характерны свои технологии. В этом отношении Интернет можно рассматривать в качестве новейшей и быстрораспространяющейся информационной среды. Актуальными становятся стратегии осуществления поиска в условиях оперирования гипертекстовыми структурами.

Исследователи также отмечают возможность электронного дискурса преодолевать пространственные ограничения устного и временные ограничения письменного дискурса, что, в свою очередь, делает первый эффективным при образовательном взаимодействии. Помимо этого, при чтении отсутствуют психологические трудности, возникающие при речевой деятельности говорения.

Специалисту, работающему с электронным текстом, приходится постоянно переключаться с линейно представленного вербального текста на референциальную матрицу (Т. С. Серова), на которую он опирается с целью отыскания нужных ему референтов [6; 8]. Успех поиска напрямую зависит от умения пользоваться поисковыми серверами, оперировать гиперссылками.

Цель-результат поисково-референтного чтения – создание информационных электронных ресурсно-информационных сайтов.

На основе референциальной матрицы отбираются тексты, из которых постепенно формируется информационный сайт, например в рамках модуля «Наука и научно-технический прогресс» подбираются тексты по теме «Ученые». Референциальная матрица помогает выявить дополнительные ключевые слова.

Под введенным нами термином «референциальная матрица» [8, с. 5] понимается выявленная и обозначенная группа повторяющихся ключевых слов-референтов, связанная с явлением кореферентности как тождества референтов ряда фрагментов текстов. Опора на референциальную матрицу при обращении к текстам с целью ориентации в них или целевого поиска необходимых фрагментов дает основание сделать умозаключение, нужно или нет оставлять их в создаваемом индивидуальном гипертексте на своем электронном сайте.

При поисково-референтном чтении читающий либо имеет готовый, выделенный и фиксированный ряд, группу ключевых слов-референтов, т. е. готовую референциальную матрицу, либо составляет и фиксирует ее сам. В зависимости от обозначаемой цели-результата поисково-референтного чтения источников на разных носителях, которым должен стать найденный и отобранный корпус текстовых фрагментов как индивидуальный гипертекст по проблеме, размещаемый на сайте, референтные мат-

рицы могут быть представлены разными видами, которые имеют различный формат представления.

Если обратиться к формату представления референциальной матрицы как группы ключевых слов-референтов, обусловленных общей проблемой или тематическим содержанием, то следует прежде всего указать на то, что референтное тождество обеспечивается за счет всех видов парадигматических отношений ключевых слов-референтов в любом фрагменте текста, соотносимым с другим. Такими отношениями являются синонимия, род – вид, общее – частное, система – элемент, целое – часть, тождества, противоположности, смежности. На основе указанных связей референтов на уровне парадигматики референциальные матрицы могут быть представлены в следующих видах:

- 1) горизонтально-линейная группа референтов;
- 2) вертикально-структурная, композиционная группа референтов;
- 3) лексико-тематическая сеточная структура слов-референтов;
- 4) лексико-тематический граф структуры референтов;
- 5) логико-предметная структура фрагмента или целого текста.

Так, чаще всего референциальная матрица предлагается в двух первых видах как готовая или составляемая самим читающим горизонтально-линейная группа референтов „*magnetische Erscheinungen, Elektrizität, Magnetismus, Magneten*“, повторяющихся в пяти абзацах, например, в тексте об английской физике и враче В. Гилберте.

*Gilbert war der erste **Forscher**, der mit sorgfältig geplanten Experimenten und systematisch die Eigenschaften magnetischer Erze erforschte. Dabei widerlegte er auch manche Legenden, die sich rund um **magnetische Erscheinungen** gebildet hatten – so etwa, dass Knoblauch einen Magneten entmagnetisieren könne.*

*Mit seinen **Untersuchungen** zur vis electrica (von ihm stammt auch der Gebrauch dieses Wortes) leitete er die moderne **Lehre der Elektrizität** ein. Er unterschied als Erster eindeutig zwischen **Magnetismus** und der statischen Elektrizität, untersuchte die **elektrische Aufladung** an vielen Substan-*

zen (nicht nur an dem namengebenden Bernstein).

*Während manche seiner Zeitgenossen meinten, die Spitze der Kompassnadel werde vom Polarstern angezogen, zeigte er überzeugend, dass die Erde insgesamt als ein einziger Magnet mit zwei Polen angesehen werden muss. Dies folgerte er auch aus der von **Georg Hartmann** entdeckten und von **Robert Norman** bekannt gemachten Inklinati- on der **Magnetnadeln**. Entscheidend jedoch waren seine eigenen Experimente mit einem kugelförmigen Magneten, den er "terrella" nannte.*

*Sein Hauptwerk *De Magnete, Magnetisque Corporibus, et de Magno Magnete Tellure* (Über den Magneten, Magnetische Körper und den großen Magneten Erde) erschien 1600 und gibt einen weiten Überblick über seine Forschungen zum Magnetismus und zu Phänomenen der Elektrizität.*

*Dazu gehört auch seine Überzeugung, dass der **Erdmagnetismus** direkt mit der Drehbewegung (er war Anhänger der **kopernikanischen Lehre**) der Erde zusammenhänge. Nach seiner Vorstellung war der Magnetismus die "Seele" der Erde – woraus er eine ganze „magnetische Philosophie“ entwickelte. Zeitgenossen Gilberts schätzten seine Leistung als Physiker hoch ein; **Johannes Kepler** und **Galileo Galilei** etwa waren an seinen Ausführungen zur **Drehbewegung der Erde** sehr interessiert. Er vertrat sogar die Ansicht, **die Planeten** würden von einer Art **magnetischer Kraft** auf ihren Bahnen gehalten.*

Эти слова-референты могут быть представлены как вертикально-композиционная группа ключевых слов, представляющих каждый абзац (рис. 1).

Наиболее сложным форматом представления референциальной матрицы является лексико-тематическая сеточная структура, или лексико-семантическая модель текста, в центре которой помещаются три, четыре общих для всего текста референта, справа – референты каждого абзаца, а слева – референты фрагментов текста.

Например, следующий текст из пяти абзацев об итальянском физике Г. Маркони может быть представлен лексико-семантической сеточной структурой, отраженной на рис. 2.

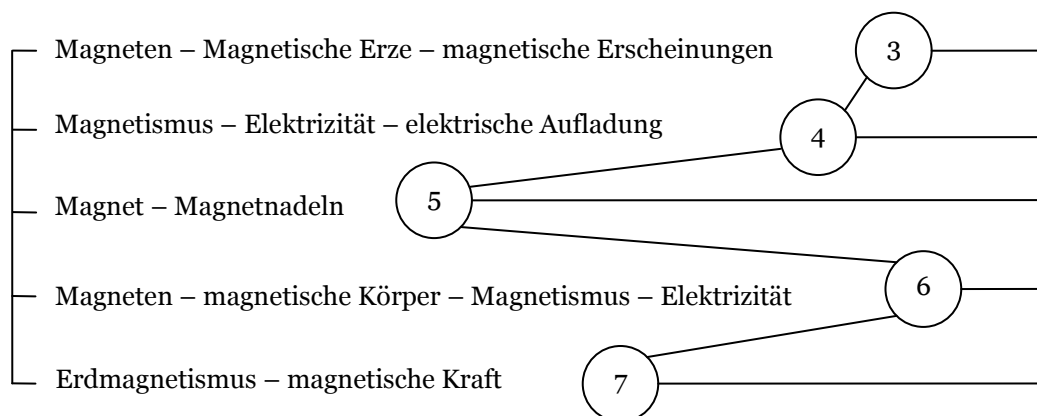


Рис. 1. Вертикально-композиционная группа референтов

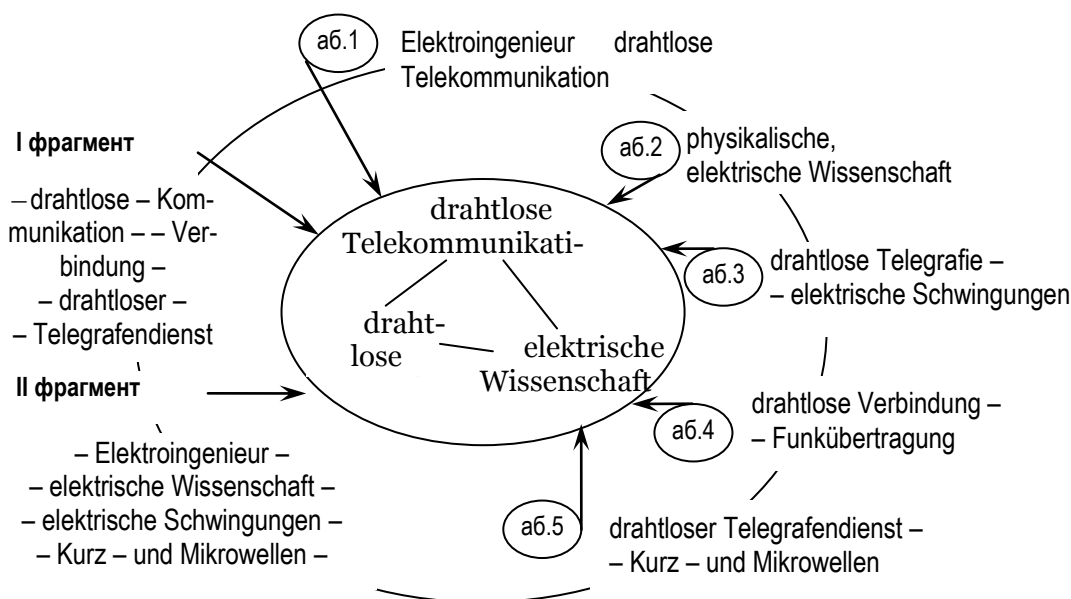


Рис. 2. Лексико-тематическая сеточная структура

Guglielmo Marchese Marconi, italienischer **Physiker** und **Elektro-Ingenieur** war ein Pionier der **drahtlosen Telekommunikation** und gilt als einer der ersten Funkamateure.

Schon als Junge interessierte er sich für **physikalische** und **elektrische Wissenschaft** und studierte die Arbeiten von **James Clerk Maxwell**, **Heinrich Hertz**, **Augusto Righi**, **Oliver Joseph Lodge**, **Alexander Stepanowitsch Popow** und anderen.

Leistungen

Seit 1890 beschäftigt sich Marconi mit der **drahtlosen Telegrafie** und gilt damit als **Pionier der drahtlosen Kommunikation**. 1895 begann er mit Laborexperimenten auf dem Landgut seines Vaters. 1896 baute er ein "**Gerät zur Aufspürung und Registrierung elektrischer Schwingungen**" von **Alexander Stepanowitsch Popow** nach und ließ dieses im Juni 1896 patentieren.

Später verlegte er sein Labor auf die Kreideklippen der Isle of Wight, ließ sein System in Großbritannien patentieren (brit. Pat. Nr. 12039) und gründet 1897 das Unterneh-

men **Marconi's Wireless Telegraph Company Ltd.** mit Sitz in London. 1899 kommt es zur ersten **drahtlosen Verbindung** über den Ärmelkanal. Am 12. Dezember 1901 gelang nach 62 Tagen erfolgloser Versuche die erste transatlantische **Funkübertragung** (zwischen Poldhu (Halbinsel The Lizard, Cornwall) und dem Signal Hill bei St. John's (Neufundland, Kanada)). Das System wird von der Kriegsmarine übernommen.

Am 26. Juni 1905 erhielt Island das erste Telegramm seiner Geschichte, noch bevor ein **Seekabel** verlegt wurde. Seit 1907 besteht ein **drahtloser transatlantischer Telegrafendienst** für die Öffentlichkeit. Im Jahr 1909 erhält Marconi zusammen mit **Karl Ferdinand Braun** den **Physiknobelpreis**. Später beschäftigte er sich mit der Anwendung von **Kurz-** und **Mikrowellen**.

Соответственно второй и третий виды референциальной матрицы могут быть преобразованы в четвертый и пятый виды.

Размещение текстов или их фрагментов по теме, проблеме на индивидуальном ресурсно-информационном сайте на основе

референциальной матрицы ключевых слов проблемно обусловленного корпуса осуществляется в свободной произвольной последовательности, но при этом каждый фрагмент сопровождается референциально адекватной ему матрицей, названием исходного текста, откуда этот фрагмент взят, его выходными данными и указанием автора, если он известен.

Так, если найден фрагмент о вкладе в развитие теории электромагнетизма и в электротехнику М. Фарадея, то этот текстовый фрагмент вводится в индивидуальный сайт вместе с референциальной матрицей: *Elektrotechnik, Elektromagnetismus, elektromagnetische Induktion, elektromagnetische Technologie, Elektrostatik, geladener Leiter*. Кроме того, указывается название текста, его объем и выходные данные: *Englischer Physiker Michael Faraday (2 стр., 4600 н. з.)*.

*Die größten Beiträge lieferte Faraday für den Bereich der **Elektrotechnik**. 1821, kurz nachdem der dänische Chemiker **Ørsted** das Phänomen des **Elektromagnetismus** entdeckt hatte, baute Faraday zwei Vorrichtungen um das herzustellen, was er **elektromagnetische Rotation** nannte: eine konstante kreisförmige Bewegung einer **magnetischen Kraft** um einen Draht. Zehn Jahre später, 1831, begann er mit einer Serie von Experimenten, die schließlich am 29. August zur **Entdeckung** der **elektromagnetischen Induktion** führten. Diese Experimente bildeten die Grundlage der modernen **elektromagnetischen Technologie**. Sie ermöglichten es ihm, den ersten Dynamo (**Generator**) zu konstruieren. Ihm wurde aber auch klar, dass seine Theorie noch nicht vollständig sein konnte: Das Faradaysche Paradoxon ließ sich damit nicht auflösen.*

*Im Jahre 1832 stellte Faraday die **Grundgesetze der Elektrolyse** (Faradaysche Gesetze) auf. 1845 entdeckt er den **Faraday-Effekt**.*

*Im Bereich der **Elektrostatik** zeigte Faraday, dass die **Ladung** nur an der Außenseite eines **geladenen Leiters** konzentriert ist. Die Ladung außen hat keinen Einfluss auf Objekte, die sich innerhalb des vom Leiter umschlossenen Raumes befinden. Dieser Abschirmeffekt wird heute **Faradayscher Käfig** genannt.*

Электронные ресурсно-информационные сайты помогают решать задачи прежде всего в рамках учебного процесса: подготовить сообщение, доклады для общего обсуждения темы, проблемы, участвовать в составлении реферативного изложения, выполняя то или иное упражнение в поисково-референтном чтении, в котором задание может быть сформулировано следующим образом: «Прочитайте гипертекст и

опираясь на ключевые слова и словосочетания как на гиперссылки в виде линейной референциальной матрицы *Elektrizität, elektrische Spannung, Elektrizitätslehre, elektrischer Storm, elektrische Aufladung, Stromstärke, Elektromagnetismus, elektrischer Widerstand, elektrische Felder, Elektrotechnik, elektrischer Leiter, найдите фрагменты текстов и поместите их на ваш индивидуальный сайт о тех ученых, которые занимались теорией электричества и электрической энергии с целью последующего изучения информации этих фрагментов и написания реферативного изложения».*

Выполняя такое задание по тематически направленному поисково-референтному чтению, студенты отбирают из всех текстов [9] общим объемом 19 страниц (о таких ученых, как В. Гилберт, А. М. Ампер, Д. Максвелл, М. Фарадей, А. Вольт, Г. С. Ом, Х. Орстед, Г. Маркони, В. Томсон, Т. Э. Эдисон) двенадцать фрагментов объемом 5 страниц.

Особое значение создание ресурсно-информационных индивидуальных сайтов приобретает в исследовательской деятельности студентов, когда необходимо находить, отбирать и накапливать фрагменты текстов, опираясь на референциальные матрицы, позволяющие обозначить границы таких фрагментов и относить их к искомой теме или проблеме [8, с. 6–7] для использования их информации с целью:

- участия в проблемно-исследовательском проекте;
- подготовки доклада на конференцию;
- высказывания в дискуссии на семинаре или конференции;
- участия в ролевой игре типа «Конференция», «Защита реферата»;
- подготовки реферата для выступления на реальном семинаре или конференции;
- выполнения фрагментарного проблемно обусловленного аннотационного перевода [11; 5];
- создания энциклопедической части лексикона-тезауруса.

На решение данных задач направлены умения поисково-референтного и профессионально ориентированного чтения. Объектом чтения, осмысления и понимания предметно-тематического содержания становятся:

- заголовков и подзаголовки;
- введение с представлением в нем поля номинации, тематического развития в предлагаемом тексте;
- ключевые слова-референты в самом тексте, представляющие поле номинации, развитие тематического содержания.

В зависимости от того, работает студент один или в команде, электронные ресурсно-информационные сайты можно разделить на две группы – индивидуальные и коллективные.

Возможность для студента – будущего специалиста участвовать в создании информационных ресурсов позволяет говорить, с одной стороны, об информационной культуре, с другой – об информационной подготовке специалиста [2]. В частности, заявляемая в документах Правительства РФ в числе основных целей образования информационная компетентность подразумевает умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, организовывать, представлять и передавать ее другим субъектам. Современные исследователи под информационной подготовкой личности понимают также способность выражать свою информационную потребность и формулировать свои информационные запросы, изучать информационные ресурсы, уметь самостоятельно вести информационный поиск, оценивать и использовать информацию, владеть современными информационно-коммуникационными технологиями. Поэтому в дополнение к существующим понятиям «информационная подготовка», «информационная компетентность» отечественные исследователи предлагают использовать понятие «информационная культура личности» [1].

Информационная культура обеспечивает социальную защищенность личности в современном информационном обществе. Она понимается как часть общей культуры и подразумевает систему знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную деятельность по оптимальному удовле-

творю информационных потребностей, а также систему взглядов человека на мир информации.

В целях создания информационной основы, формирования информационной культуры студенты должны уметь ориентироваться в профессионально и общекультурно значимых виртуальных информационных ресурсах. Такого типа умения являются профессиональными и включают в себя: 1) знание названий предметных областей и подразделов; 2) представление о различных жанрах литературы, которые могут содержать профессиональную информацию, журналах общей и специальной направленности; монографиях; материалах конференций, тезисах, статьях, интервью известных ученых; 3) знание иноязычных поисковых серверов «Google», «Yahoo», «Alta Vista» и др.; 4) применение различных видов чтения в соответствии с разными целями; 5) владение различными способами фиксации в виде выписок, плана, аннотации. Именно эти умения важны для поисково-референтного чтения.

В заключение стоит отметить, что информационные компьютерные и мультимедиа технологии позволяют соединить возможности компьютерных средств с традиционными средствами обучения и проводить целенаправленную работу по формированию умений тематически направленного референтного чтения многих и различных источников на электронных и бумажных носителях. В основе реализации данных образовательных целей лежат дидактические принципы доступности, наглядности, коммуникативной направленности, которые обеспечивают повышение качества подготовки специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гендина Н. И. Информационная культура в информационном обществе: взгляд из России. URL: http://confifap.epic.ru/upload/conf2005/reports/doklad_604.doc.
2. Евдокимова М. Г. К обоснованию структуры иноязычных профессиональных компетенций выпускника неязыкового вуза // Иностранные языки в дистанционном обучении : материалы 3 Междунар. науч.-практ. конф. Т. 1. С. 10–18.
3. Крупченко А. Профессиональная лингводидактика // Высшее образование в России. 2006. № 5. С. 158–160.
4. Серова Т. С. Моделирование процесса аннотационного перевода в информационно-аналитической деятельности переводчика // Вестн. Перм. нац. исследовательского политехнического ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. 2012. № 6(45). С. 3–12.
5. Серова Т. С. Референтное чтение и аннотационный перевод в профессиональной деятельности переводчика // Индустрия перевода в инновационной образовательной деятельности : материалы 4 Междунар. науч.-практ. конф (Пермь, 8–10 февр. 2012 г.). Пермь : Изд-во Перм. национ. исслед. политехн. ун-та, 2012. Т. 1. С. 8–19.
6. Серова Т. С. Тематически направленное референтное чтение в образовательной, научной и профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 161–165.
7. Серова Т. С. Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов // Вестн. ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7(49). С. 3–12.
8. Серова Т. С., Червенко Ю. Ю. Обучение поисково-референтному чтению иноязычных источников в сети интернет // Проблемы языкознания и педагогики. Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2014. № 9. С. 3–12.

9. Серова Т. С., Шишкина Л. П. Всемирно известные ученые и их открытия: физика, электротехника и электроника : учеб. пособие. Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2008.
10. Червенко Ю. Ю. Иноязычное референтное чтение в профессиональной подготовке будущего инженера // Индустрия перевода и информационное обеспечение инновационной и образовательной деятельности. 3 Междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 4–5 февр. 2010 г.). Т. 2. С. 239–246.
11. Червенко Ю. Ю. Психологические механизмы профессионально-ориентированного референтного чтения // Проблемы языкознания и педагогики. Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2014. № 5(36). С. 118–126.

Статью рекомендует доц. Н. В. Чудинова.

УДК 372.881.1
ББК Ш12р56

ГСНТИ 16.31.51

Код ВАК 13.00.02; 10.02.19

Суетина Анастасия Игоревна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 211; e-mail: suetina@uspu.ru.

ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: упражнения по иностранному языку; стилистические умения; обучение китайских студентов русскому языку.

АННОТАЦИЯ. Анализируется проблема разработки теории и систематизации упражнений по методике обучения иностранным языкам. Приводятся примеры упражнений, направленных на формирование стилистических умений у китайских студентов, изучающих русский язык.

Suetina Anastasia Igorevna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

TYPES OF EXERCISES AIMED AT STYLISTIC SKILLS FORMATION IN THE COURSE OF TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN

KEYWORDS: exercises in a foreign language; stylistic skills; teaching Chinese students Russian.

ABSTRACT. The problem of working up a theory and classification of exercises in methods of teaching foreign languages is analyzed. Types of exercises are given aimed at stylistic skills formation for Chinese students learning Russian.

Упражнение — один из основных видов учебных заданий, направленных на закрепление полученных знаний и умений при обучении иностранным языкам. В работах по методике преподавания иностранных языков встречаются разные определения упражнения. Так, по определению И. А. Зимней, упражнение представляет собой «многократное выполнение определенных действий, ...имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание этой цели и общей программы действия и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой» [Зимняя 1991 : 108]. Согласно другому определению, упражнение — специально организованное многократное выполнение языковых (речевых) операций или действий с целью формирования либо совершенствования речевых умений и навыков [Бабинская 2005: 136].

Упражнение как структурная единица методической организации учебного материала используется непосредственно в процессе обучения. При выполнении упражнений совершаются предметные действия с учебным материалом с учетом интенсификации сложности, а также оптимальной последовательности развития коммуникативных компетенций.

Проблеме разработки теории упражнений, а также их классификации уделяется внимание во многих работах по методике обучения иностранным языкам, в том числе ей посвящены исследования ведущих отечественных специалистов по лингводидактике (И. Л. Бим, В. А. Бухбиндер, И. А. Грузинская, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, В. Л. Скалкин

и др.). При подготовке упражнений, предназначенных для работы с китайскими студентами, важно учитывать наработки специалистов, для которых китайский язык является родным (Ван Вэнь Ли, Вэй Син, Ло Сяся, Чжао Юйцзян и др.). При всем различии и многообразии предлагаемых подходов к систематизации упражнений как основных средств обучения иностранным языкам в этих работах находит отражение непрерывный поиск путей и способов их совершенствования.

И. А. Грузинская, одна из первых предложившая систему упражнений по иностранному языку, выдвигала в качестве одного из основных требований к системе упражнений последовательность, подразумевая, что всякое языковое явление при его усвоении должно пройти три обязательных стадии: рецептивную, на которой предлагаются упражнения на опознавание, выбор и группировку; полурецептивную — полусвободное воспроизведение сообщенного языкового материала, для чего рекомендуются различные упражнения на аналогию с частичной модификацией данного образца; репродуктивную, которая предполагает умение произвольно воспроизвести данное языковое явление для выражения своей мысли [Грузинская 1939].

По сути, это требование реализуется в базовой типологии упражнений, согласно которой выделяются три основные системы упражнений: языковые, речевые и коммуникативные. Коммуникативный характер упражнения будет иметь в том случае, если создается аутентичная ситуация общения, способ-

ствующая речевому взаимодействию учащихся, и речевому материалу придается вербальное и структурное разнообразие [3, с. 39].

В силу заданности целей и программы учебных действий упражнения по стилистике чаще всего построены как работа с текстом. Для учебных целей обычно используются тексты, в той или иной степени подвергавшиеся методической адаптации в соответствии с учебными задачами. С этой точки зрения как особая разновидность выделяется *учебный аутентичный текст*, обладающий как характеристиками естественной коммуникации, так и методической эффективностью [Ежкина 2014].

С учетом специфики нашего исследования все упражнения, направленные на формирование стилистических умений, разрабатывались как учебные задания в рамках работы с текстами. Выбор текстов определялся общими параметрами учебного процесса, обусловленными спецификой контингента обучающихся, длительностью и содержанием обучения, а также целями разработанной методики.

При разработке упражнений мы учитывали методические идеи отечественных и зарубежных, в том числе китайских, специалистов по лингводидактике. На этой основе были выделены следующие виды стилистических упражнений:

- упражнения, ориентированные на поиск и квалификацию стилистических средств, использованных в соответствующем тексте;
- упражнения, ориентированные на функционально-стилистическую квалификацию соответствующих языковых средств, на определение функций указанных средств в составе текста, на характеристику степени уместности использования языковых средств в соответствующих текстах;
- упражнения, в которых студентам предлагается выделить тексты той или иной функционально-стилистической принадлежности;
- упражнения, в которых студентам предлагается оценить степень уместности использования тех или иных лексико-грамматических средств в соответствующем тексте;
- упражнения, ориентированные на использование тех или иных стилистических средств;
- упражнения на редактирование дефектного текста, на выявление сущности и причин тех или иных стилистических недочетов;
- упражнения, предназначенные для развития умения подбирать стилистические синонимы, замечать оттенки значения и соотносить употребление синонима с целями и задачами речи;

- упражнения, предназначенные для развития умения производить анализ готового текста;

- упражнения, предназначенные для развития умения создавать текст определенного стиля, которое складывается из умения отбирать содержание высказывания и языковые средства для передачи этого содержания;

- упражнения на развитие умения совершенствовать стиль написанного и трансформировать текст с учетом требований различных стилей.

Как видно из представленной типологии, рассмотренный перечень упражнений не только отражает необходимый комплекс умений, но фиксирует последовательность и этапность формирования стилистических умений — от воспроизведения исходного текста и подражания образцу к созданию собственных речевых высказываний и их редактированию.

Формирование национально-специфических стилистических умений письменной речи у студентов, изучающих русский язык как иностранный, предполагает по крайней мере три этапа.

Первый этап — освоение знаний в области практической стилистики русского языка, позволяющих китайским студентам получить общее представление о стилистических нормах изучаемого языка, научиться распознавать стилистическую окраску языковых средств, соотносить ее с конкретными функциональными стилями, осознанно выделять характерные черты разных стилей.

Второй этап — практическое применение стилистических норм в учебной речевой деятельности, что обеспечивает работу умений использовать языковые средства стилистически корректно, а также эффективно с функциональной точки зрения.

Третий этап — стилистически вариативное продуцирование текстов, которое дает возможность студентам попрактиковаться в создании и совершенствовании (редактировании) стилистически окрашенных текстов, в осознанном переходе с одного стиля на другой в зависимости от коммуникативных намерений.

Четвертый этап — переводческая деятельность, а также анализ различных вариантов перевода, что создает возможность сопоставления стилистических ресурсов родного и иностранного языка и развития навыков перевода и редактирования текста.

На каждом этапе формирование стилистических умений требует применения целесообразных методических средств. В соответствии с образовательными целями, на достижение которых направлено обучение

на каждом этапе, можно выделить следующие виды учебных заданий.

1. Примеры заданий в упражнениях на формирование функционально-стилистических умений.

Переведи предложение, используя синонимы к слову «исследование» (изучение, рассмотрение).

Выбери слово, подходящее по стилю к данному тексту (приехал, пришел, прилетел, приполз, подошел, подъехал).

Определи стиль текста (официально-деловой, научный, разговорный, художественный, публицистический).

Сгруппируй слова по стилям речи (официально-деловой, научный, публицистический, разговорный, художественный)

2. Примеры заданий в упражнениях на формирование умений сознательно употреблять языковые и стилистические средства русского языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения.

Вставь пропущенное слово из предложенного списка.

Составь предложения с приведенными ниже словами, имеющими книжную стилистическую окраску.

Замени стиль речи (научный на разговорный; публицистический на разговорный, официально-деловой на разговорный).

3. Примеры заданий в упражнениях на формирование умений стилистической трансформации текста.

Исправь стилистические погрешности (избавься от излишне большого количества отглагольных существительных, разбей длинные предложения на несколько простых).

Подготовь приводимый ниже текст для устного выступления.

Упрости предложения. Выдели «лишние» слова в тексте (повторяющиеся, излишние).

Примеры комплексных заданий при работе с аутентичными текстами и их переводами.

Текст на китайском языке:

不仅国内孩子"上班"忙, 海外的华人父母也普遍重视子女教育,对子女们要求极为严格。曾在伦敦—

家中文学学校补习中文的华裔女孩这样说: "从小学开始, 父母便要我做课外练习, 每天要完成不少功课呢。"

Профессиональный перевод текста на русский язык: Но эти факты относятся не только к китайцам, живущим непосредственно в самом Китае. Данная статистика распространяется и на китайцев, живущих вдали от Поднебесной. Вот слова од-

ной лондонской школьницы-китайки: «Начиная с начальной школы, мои родители определили меня в несколько кружков. Теперь у меня каждый день много занятий помимо основной учебы, каждый день необходимо ходить на много иных занятий».

Определи стиль текста (официально-деловой, научный, публицистический, разговорный, художественный).

Выпиши синонимический ряд глаголов, обозначающих действия студента.

Передай содержание данного текста, используя слова и словосочетания: «учиться», «заниматься», «посещать занятия», «ходить на занятия», «в университете».

Перескажи содержание этого текста, используя разговорный стиль речи.

Объясни, почему ребенку приходится посещать множество дополнительных занятий.

Разработанный комплекс упражнений, направленных на выявление и корректировку стилистических ошибок, возникающих при оформлении китайскими студентами письменных текстов, обеспечивает практическую реализацию в учебном процессе лингводидактической модели формирования национально-специфических стилистических умений письменной речи у китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный.

В целом разработанная методика формирования стилистических умений оформления письменного текста китайскими студентами при изучении русского языка представлена комплектом учебно-методических материалов (рабочая программа, методические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного, учебное пособие), позволивших провести опытное обучение на базе Уральского государственного педагогического университета.

Результаты опытного обучения с использованием данной методики совершенствования стилистических компетенций в процессе изучения китайскими студентами русского языка подтвердили ее эффективность.

Дальнейшие перспективы нашей работы мы видим в разработке учебного курса практической стилистики русского языка для иностранных студентов; в совершенствовании лингвокультурологического содержания учебно-методических материалов данной тематики, позволяющих повысить эффективность подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации и диалогу культур; в создании учебников по стилистике русского языка, ориентированных на китайских студентов, которые изучают русский язык как иностранный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабинская П. К., Леонтьева Т. П., Андреасян И. М. Методика преподавания иностранных языков. Минск, 2005.
2. Бухбиндер В. А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия. М. : Русский язык, 1991. С. 92–98.
3. Вишневский Б. И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1983. № 6. С. 39–40.
4. Ван Вэнь Ли. Обучение китайских студентов лексике современной русской разговорной речи : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010.
5. Вэй Син. Обучение китайских студентов-филологов коммуникативным диалогическим стратегиям на занятиях по русскому языку (начальный этап обучения) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014.
6. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в школе. М. : Учпедгиз, 1939.
7. Ежкина Т. М. Комплекс упражнений к аутентичному тексту как способ формирования общекультурных компетенций при подготовке бакалавра // Концепт. 2014. Спецвыпуск № 01. ART 14503. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14503/htm>.
8. Ло Сяоя. Использование русско-китайских параллелей при обучении русскому языку как иностранному : на примере сравнительного изучения культурных символов в регионах России и Китая : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
9. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15—20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2015. № 1

Редактор: Д. О. Морозов
Компьютерная верстка Д. О. Морозова

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 30.01.15. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 17,1. Усл. п. л. 22,1. Тираж 500 экз. Заказ №4513.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru