

СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

УДК 159.99

**О. П. НЕЧЕПОРЕНКО
О. В. УФИМЦЕВА**

Омский государственный университет
им. Ф. М. Достоевского

ГБУЗ 76 «Центр охраны
репродуктивного здоровья»,
г. Санкт-Петербург

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВЫХ УСТАНОВОК МОЛОДЫХ СУПРУГОВ В ПАРАХ С ДЕТЬМИ И БЕЗ ДЕТЕЙ

В исследовании представлен анализ гендерных особенностей ролевых установок молодых супругов на начальном этапе развития семьи. В работе проанализированы индивидуальные показатели ролевых ожиданий и притязаний мужа и жены; изучена согласованность семейных ценностей супругов; выявлена ролевая адекватность супругов в семьях с детьми и без детей.

Ключевые слова: гендерные особенности, семейные роли, согласованность семейных ценностей, семейные пары с детьми и без детей.

Изучение особенностей супружеских взаимоотношений на начальных этапах становления семьи является актуальной задачей, поскольку семья является самым первым социальным институтом, оказывающим значимое влияние на жизнь и дальнейшее развитие человека. Согласно В. Сатир: «Хорошо налаженные семейные отношения — это вопрос выживания, вопрос первостепенной жизненной важности» [1, с. 156]. О важности изучения семьи, брака,

семейных кризисов свидетельствуют также многочисленные исследования отечественных и западных психологов, психотерапевтов: Алешиной Ю. И., Андреевой Т. В., Посысова Н. Н., Крюковой Т. Л., Силяевой Е. Г., Бодалёва А. А., Шнейдера Л. Б., Эйдемиллера Э. Г., Олифинович Н. И, Фишмана Ч., Сатир В., и др. [2 – 5].

Авторы, исследующие семейные отношения, такие как Сысенко В. А., Харчев А. Г. и др. подчерки-

Таблица 1

Сравнительный анализ гендерных особенностей
ролевых ожиданий и притязаний супругов без детей

| Роли | | Жены (баллы) | Мужья (баллы) | Показатель критерия Стьюдента |
|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|
| Ожидания | Хозяйственно-бытовая | 5,3 ($\pm 1,3$) | 6,4 ($\pm 1,7$) | 2,1* |
| | Родительско-воспитательная | 6,8 (± 1) | 6,9 ($\pm 2,4$) | 0,1 |
| | Социальная активность | 5,6 ($\pm 2,3$) | 5,1 ($\pm 2,2$) | 0,64 |
| | Эмоционально-психотерапевтическая | 6,9 ($\pm 1,6$) | 6,9 ($\pm 2,5$) | 0,1 |
| | Внешняя привлекательность | 7,1 ($\pm 1,5$) | 6,8 ($\pm 2,1$) | 0,48 |
| Притязания | Хозяйственно-бытовая | 6,4 ($\pm 2,1$) | 4,8 ($\pm 1,9$) | 2,3* |
| | Родительско-воспитательная | 5,2 ($\pm 1,6$) | 6,5 ($\pm 2,2$) | 1,9* |
| | Социальная активность | 6,5 ($\pm 1,5$) | 7,4 ($\pm 1,4$) | 1,8 |
| | Эмоционально-психотерапевтическая | 5,8 ($\pm 1,8$) | 5,1 ($\pm 1,5$) | 1,1 |
| | Внешняя привлекательность | 7,2 ($\pm 1,6$) | 5,8 ($\pm 2,6$) | 1,9* |
| Интимно-сексуальная | | 4,4 ($\pm 1,3$) | 5,1 (± 2) | 1,2 |
| Личностная идентификация с партнером | | 6,3 ($\pm 1,3$) | 5,3 ($\pm 2,5$) | 1,5 |

Примечание: *различия достоверно значимы ($p \leq 0,05$)

вают важность начального периода развития семьи: «Как и все живое, семья бывает наиболее слабой в момент возникновения» [6, с. 56].

В современном мире ценность семьи и брака утрачивается, и все меньшее количество молодых людей стремится вступить в брак. Среди тех, кто создаёт семью, с каждым годом растёт процент разводов на начальных этапах развития брака. Даже вступая в брак, партнеры думают в большей степени о своих выгодах и преимуществах, чем о построении удовлетворяющих обоим отношений, и требуют от своего партнера больше, чем готовы дать сами. Завышенные требования и непонимание потребностей друг друга ведут к семейным противоречиям, трудностям, неудовлетворенности и в конечном счете могут служить причиной распада семьи.

В рамках нашей работы в качестве важного фактора, влияющего на благополучие семьи, рассматриваются ролевые установки супругов, их сбалансированность и адекватность. Так, сбалансированность ролевых ожиданий и притязаний в супружеских взаимоотношениях, по словам А. Н. Волковой, служит крепкой основой для поддержания и развития брака, а согласованность семейных ценностей характеризует «степень схожести представлений супругов о важных сферах жизнедеятельности семьи» [7, с. 76]. В свою очередь, адекватность ролевого поведения мужа и жены зависит от соответствия ролевых ожиданий ролевым притязаниям супругов (вычисляется путем подсчета разницы баллов между ролевыми ожиданиями одного из супругов и ролевыми притязаниями другого).

Еще один аспект проблемы распределения ролей в современных супружеских взаимоотношениях заключен в стирании границ между мужскими и женскими ролями в браке, андрогению. В сфере быта и воспитания детей, считавшейся традиционно женской, в настоящее время активно реализуются мужчины, в то время как области социальной активности и карьеры перестали быть мужской прерогативой. В сущности, патриархальные ценности все больше утрачивают свое влияние, в то время как новые ценности — равноправия — еще не стали устойчивой

жизненной позицией молодых людей, вступающих в брак. В результате в современных семьях можно наблюдать ролевую дезориентацию: супруги часто не понимают, какую роль они должны выполнять и ответственность за какие конкретные семейные сферы ложится на их плечи. Разделение семейных ролей (семейные роли — «это свод неписаных правил и норм поведения каждого из супругов» [8, с. 576]) на женские и мужские ставится под сомнение, больший упор делается на индивидуальные предпочтения каждого из супругов. Последствия этих изменений в настоящее время предугадать достаточно сложно, как сложно и ответить на вопрос, какие семейные ценности и роли впоследствии будут усваивать дети. Проблема ролевой согласованности и ролевой адекватности в молодых семьях до сих пор остается нерешенной и не теряет своей актуальности [9].

Целью нашей работы является изучение гендерных особенностей ролевых установок у молодых супругов с детьми и без детей. Исследуемая выборка состояла из 64 человек с высшим образованием в первом браке: 16 супружеских пар с детьми (25–32 года, брачный стаж 2–5 лет, маленькие дети от 1,6 до 4 лет) и 16 супружеских пар без детей (23–27 лет, брачный стаж 6 мес. — 1 год, детей нет).

Анализ ролевых установок супругов, проведенный нами с помощью опросника А. Н. Волковой «Ролевые ожидания и притязания в браке», осуществлялся нами в три этапа: анализ индивидуальных показателей ролевых ожиданий и притязаний мужа и жены; выявление согласованности семейных ценностей супругов; выявление ролевой адекватности супругов.

В процессе исследования мы сравнили ролевые ожидания и притязания в браке у супругов без детей с помощью критерия Стьюдента (табл. 1).

Согласно полученным результатам, у мужчин в парах без детей ожидания во всех супружеских сферах не выходят за норму. В браке они видят своих жен, в первую очередь, хорошими матерями (ожидания от родительско-воспитательной роли жены составляют 6,9 балла), уделяющими время и внимание воспитанию детей, эмоциональной опорой и под-

держкой семьи (ожидания от эмоционально-психотерапевтической роли составляют 6,9 балла) и своему внешнему виду. Для мужчин важно, чтобы их партнерши следили за поддержанием привлекательности (ожидания от внешней привлекательности жены составляют 6,8 балла). При этом самореализация жены в карьере и социуме не является для них ведущей, уступая место другим ценностям (ожидания от жены в сфере социальной активности составляют 5,1 балла).

Притязания к себе относительно выполнения различных супружеских ролей также не выходят у мужчин в парах без детей за норму, за исключением роли социальной активности (7,4 балла). Мужчины полагают, что их основная семейная функция — это материальное обеспечение семьи. Стоит отметить, что мужчины, состоящие в браке, но не имеющие детей, готовы помогать жене, заниматься воспитанием ребенка и уходом за ним, насколько это возможно (притязания к собственной родительско-воспитательной роли составляют 6,5 балла). При этом мужчины не считают, что должны полноценно брать на себя функцию «семейного психотерапевта» (притязания к эмоционально-психотерапевтической роли составляют 5,1 балла), оставляя эту роль за женой; у них также нет желания активно заниматься бытовыми вопросами (4,8 балла). По сравнению с другими семейными ценностями отходят на второй план у мужчин в парах без детей и вопросы интимно-сексуального характера (5,1 балла).

Анализ ожиданий молодых жен в парах без детей относительно функций мужа в различных супружеских сферах показал, что большинство из них находится в норме, исключение составляют только ожидания от внешней привлекательности мужчины (7,1 балла — выше нормы). Молодые жены в парах без детей также хотят, чтобы их спутники реализовывали себя в семье в роли отца (ожидания от родительско-воспитательной роли мужа составляют 6,8 балла) и брали на себя роль семейного психотерапевта (6,9 балла). Таким образом, в представлениях женщин в парах без детей роль мужа в браке сводится к поддержанию внешней презентабельности в глазах окружающих, выполнению родительско-воспитательной функции и функции психологической опоры и поддержки семьи. При этом ожидания от мужей относительно традиционно мужской роли — социальной активности — у женщин в таких парах невысоки (5,6 балла).

Притязания относительно собственного выполнения различных супружеских ролей у женщин в парах без детей в норме, за исключением фактора внешней привлекательности (7,2 балла). Молодым женам в парах без детей также важно полноценно выполнять функцию поддержания социального статуса семьи и материального обеспечения (притязания к собственной социальной активности составляет 6,5 балла): эта функция в иерархии притязаний стоит выше, чем родительско-воспитательная и эмоционально-психотерапевтическая.

Как показал сравнительный анализ ролевых ожиданий и притязаний в браке без детей у мужчин и женщин, достоверно значимые гендерные различия существуют в отношении хозяйственно-бытовой роли: женщины готовы в большей степени, чем мужчины, выполнять эту роль ($t = 2,1$ ($p \leq 0,05$)) и ждут от своих мужей меньше активности в этом вопросе, чем мужья — от жен ($t = 2,3$ ($p \leq 0,05$)). Таким образом, женщины охотнее берут на себя традиционно женские вопросы быта и ведения хозяйства и не ждут

особой инициативы от своих спутников, в то время как мужчины готовы предоставить женам право отвечать за быт и меньше вмешиваться в этот процесс со своей инициативой.

Достоверно значимые различия существуют также в сфере притязаний супругов без детей относительно родительско-воспитательной роли и внешней привлекательности: мужья по сравнению с женами готовы принимать большее участие в воспитании детей ($t = 1,9$ ($p \leq 0,05$)), в то время как жены предъявляют большие требования к своей внешности, чем мужья — к своей ($t = 1,9$ ($p \leq 0,05$)). Обобщая выявленные закономерности, можем сказать следующее: материнский инстинкт у современных молодых женщин без детей развит слабо, и они не готовы брать на себя главную ответственность за родительскую роль, в то время как мужчины в браках без детей подходят к вопросам воспитания более ответственно. Фактор внешней привлекательности играет большую роль для женщин, чем для мужчин, при оценке собственного образа: мужчины спокойнее относятся к своему «неидеальному» облику, в то время как для женщин в парах без детей гораздо важнее ощущать себя ухоженной и привлекательной.

В процессе работы мы также сравнили ролевые ожидания и притязания в браке у супругов с детьми с помощью критерия Стьюдента (табл. 2).

Как показали результаты нашей работы, в семьях с маленьким ребенком мужчины ждут от своих жен, в первую очередь, выполнения роли «семейного психотерапевта» (ожидания от эмоционально-психотерапевтической роли составляют 7,8 балла), поддержания внешней привлекательности (7,6 балла) и осуществления родительско-воспитательных функций (7,3 балла): все перечисленные параметры имеют высокие значения. Мы считаем, что на такие однозначные взгляды на женское предназначение в семье могло оказать влияние появление ребенка. Во-первых, у женщин актуализировался материнский инстинкт, и, в связи с тем что ребенок еще маленький, женщины посвящают ему свое свободное время, закрепляя у мужей представление о том, что главной фигурой в воспитании ребенка является мать. Тот факт, что после нескольких лет семейной жизни роль психологической поддержки и опоры семьи делегируется мужьями своим женам, может говорить о двух вещах: с одной стороны, данная функция в семьях опрошенных ложится в основном на плечи женщины, с другой — высокая требовательность мужей к психологической поддержке от своих жен, возможно, обусловлена нехваткой внимания с их стороны, неудовлетворением у мужчин потребности в принятии. Требуемость к внешнему виду жены также, в свою очередь, может быть обусловлена наличием в семье маленького ребенка и уменьшением в связи с этим количества времени, которое женщина тратит на уход за собой. На первый план у женщин выходят другие обязанности, а поддержание привлекательности теряет свою значимость.

Наименее выраженной ролевой установкой у мужчин с маленьким ребенком является интимно-сексуальная установка (5,4 балла). Она входит в норму, но по сравнению с другими ее значимость у испытуемых снижена, вероятно, в силу актуализации других важных семейных вопросов и новых обязанностей.

В сфере притязаний к собственной личности у молодых мужей превышает норму установка на социальную активность (7,7 балла). Куда меньшее внимание по сравнению с другими сферами мужчины

Таблица 2

Сравнительный анализ гендерных особенностей
ролевых ожиданий и притязаний супругов с детьми

| Роли | | Жены (баллы) | Мужья (баллы) | Показатель критерия Стьюдента |
|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|
| Ожидания | Хозяйственно-бытовая | 5,5 (± 1) | 6,7 ($\pm 1,8$) | 2,3* |
| | Родительско-воспитательная | 7 (± 1) | 7,3 ($\pm 1,3$) | 0,75 |
| | Социальная активность | 6,1 ($\pm 2,2$) | 6,1 (± 2) | 0,08 |
| | Эмоционально-психотерапевтическая | 7,3 (± 1) | 7,8 ($\pm 1,1$) | 1,37 |
| | Внешняя привлекательность | 7,3 ($\pm 1,6$) | 7,6 ($\pm 1,7$) | 0,64 |
| Притязания | Хозяйственно-бытовая | 5,9 ($\pm 2,1$) | 4,9 (± 2) | 1,27 |
| | Родительско-воспитательная | 6,4 ($\pm 1,4$) | 6,9 ($\pm 1,4$) | 0,89 |
| | Социальная активность | 6,8 ($\pm 1,8$) | 7,7 ($\pm 1,2$) | 1,7 |
| | Эмоционально-психотерапевтическая | 6,3 (± 2) | 5,6 ($\pm 2,2$) | 1,01 |
| | Внешняя привлекательность | 5,7 ($\pm 1,9$) | 4,8 ($\pm 2,4$) | 1,25 |
| Интимно-сексуальная | | 4,3 ($\pm 1,8$) | 5,4 ($\pm 2,2$) | 1,7 |
| Личностная идентификация с партнером | | 5,6 ($\pm 1,9$) | 6,3 ($\pm 2,2$) | 1,03 |

Примечание: *различия достоверно значимы ($p \leq 0,05$)

готовы уделять своей внешней привлекательности (4,8 балла) и решению хозяйственно-бытовых вопросов (4,9 балла), полагая, что этими вопросами должна заниматься их вторая половина.

В целом, мы можем сказать, что семейные ролевые установки молодых мужчин с ребенком можно назвать традиционными: они хотят видеть рядом с собой ухоженных жен, занимающихся хозяйством, детьми и поддерживающими мужа в начинаниях, а сами, как правило, готовы брать на себя вопросы обеспечения семьи.

Интересно, что у женщин норму превышают показатели тех же ожиданий от партнера, что и у мужчин: ожидания от родительско-воспитательной функции (7 баллов), эмоционально-психотерапевтической (7,3 балла) и внешней привлекательности (7,3 балла). Как и у мужчин, у женщин с маленьким ребенком наименее выраженной ролевой установкой является интимно-сексуальная установка (4,3 балла).

В сфере притязаний к собственной личности у опрошенных женщин в семьях с маленьким ребенком все параметры находятся в норме. Наиболее выраженной среди других является установка на социальную активность (6,7 балла). При этом по своему показателю эта установка превышает значение даже родительско-воспитательной функции, несмотря на то что в семьях есть маленькие дети. Мы склоняемся к мысли, что женщины, вступив в брак, не реализовали себя полноценно в социальной сфере, и эта неудовлетворенная потребность говорит об определенной личностной неготовности молодых женщин к браку и детям.

Стоит отметить и сниженные по сравнению с другими притязания женщин к своей внешности (5,7 балла): при вступлении в брак и появлении ребенка вопросы привлекательности отошли для них на второй план.

Как показал сравнительный анализ ролевых ожиданий и притязаний в браке у мужчин и женщин, имеющих ребенка, достоверно значимые гендерные различия существуют в отношении хозяйственно-бытовой роли: мужья ждут от своих жен значительно большего участия в решении вопросов быта,

чем наоборот ($t = 2,3$ ($p \leq 0,05$)). Таким образом, мы можем говорить о том, что изменения, происходящие в ролевой структуре современных семей, в меньшей степени затронули хозяйственно-бытовую сферу.

Как показал сравнительный анализ ролевых ожиданий и притязаний у женщин в парах без детей и с детьми, достоверно значимые различия существуют в отношении родительско-воспитательной роли и внешней привлекательности: женщины, у которых уже есть ребенок, готовы вкладывать в его воспитание гораздо больше сил и времени, чем женщины, у которых ребенка нет ($t = 2,3$, $p \leq 0,05$); в то же время для женщин без детей значительно важнее привлекательность их внешности, чем для женщин с детьми ($t = 2,4$, $p \leq 0,05$). Достоверно значимых различий в показателях ролевых ожиданий и притязаний мужчин в парах с детьми и без детей не выявлено.

Изучение семейных ценностей представляет собой изучение значимости различных семейных ролей для супругов. Соответственно, чем более схожи их взгляды на важные аспекты жизнедеятельности семьи, тем более согласованными считаются их семейные ценности. Анализ согласованности семейных ценностей в молодых семьях с ребенком показал, что острых конфликтных сфер у них в большинстве своем нет: расхождения во взглядах есть, но они несущественны (разница менее 3 баллов). Менее согласованной по сравнению с другими можно считать хозяйственно-бытовую сферу, причем как в браках без детей (разница 1,9 балла), так и в браках с детьми (разница 1,8 балла): для мужчин она более важна, чем для женщин. Вероятно, у них сформированы определенные представления о домашнем уюте и ведении хозяйства, в то время как женщины считают, что вопросы быта не обладают первостепенной значимостью. Значимых различий в показателях ролевой согласованности супругов с детьми и без детей выявлено не было.

Общая ролевая адекватность у молодых супругов во всех сферах является достаточно высокой (табл. 3). Наиболее адекватными ролевыми представлениями у мужей являются представления относительно хозяйственно-бытовой (1,5 балла) сферы: их

**Сравнительный анализ гендерных особенностей
ролевой адекватности супругов без детей**

Таблица 3

| Роли | Роловая адекватность (баллы) | | Показатель критерия Стьюдента |
|-----------------------------------|------------------------------|---------------|-------------------------------|
| | Жены (баллы) | Мужья (баллы) | |
| Хозяйственно-бытовая | 1,6 (±1,4) | 1,5 (±1,5) | 0,2 |
| Родительско-воспитательная | 1,6 (±1,2) | 2,7 (±1,5) | 2,3* |
| Социальная активность | 2,3 (±1,6) | 2,4 (±1,8) | 0,3 |
| Эмоционально-психотерапевтическая | 2,5 (±1,4) | 2,8 (±1,3) | 0,7 |
| Внешняя привлекательность | 2,3 (±1,7) | 2,1 (±1,6) | 0,3 |

Примечание: * различия достоверно значимы ($p \leq 0,05$)

ожидания от жен в этой сфере наиболее соответствуют притязаниям самих жен. У женщин адекватность в хозяйственно-бытовой сфере также высока (1,6 балла). В сфере родительско-воспитательной у мужчин ролевая адекватность ниже, чем у женщин (2,7 балла): они ждут от жен большей активности в этом вопросе, чем готовы проявлять сами жены.

Достоверно значимые гендерные различия ролевой адекватности супругов без детей выявлены в родительско-воспитательной сфере: она гораздо ниже у мужей, чем у жен ($t = 2,3$ ($p \leq 0,05$)). Следовательно, ожидания жен от мужей в отношении воспитания детей наиболее соответствуют притязаниям самих мужей, в то время как у мужей эти ожидания значительно ниже того, что готовы давать женщины родительской сфере. В целом, у мужей еще до появления ребенка взгляды на родительскую функцию соответствуют традиционным, согласно которым воспитывать детей должны женщины. В то же время женщины в период становления брака не готовы уделять этой сфере так много внимания и усилий, как этого ожидают мужчины.

Общая ролевая адекватность у молодых супругов во всех сферах является достаточно высокой, за исключением ролевой адекватности женщин в вопросе внешней привлекательности (3,4 балла): мужья respondentок с маленькими детьми следят за своей внешностью гораздо меньше, чем этого хотелось бы самим женам. Наиболее адекватными ролевыми представлениями у мужей являются представления относительно хозяйственно-бытовой (1,6 балла), родительско-воспитательной (1,6 балла) сфер и сферы социально активности (1,5 балла): их ожидания от жен в этих сферах наиболее соответствуют притязаниям самих жен. У женщин адекватность в хозяйственно-бытовой (1,6 балла) и родительско-воспитательной (1 балл) сферах также высоки: учитывая ранее полученные данные, мужчины возлагают на женщин ответственность за выполнение бытовых вопросов и воспитание детей, а женщины готовы взять ее на себя.

В процессе исследования мы также сравнили ролевую адекватность у женщин без детей и женщин с детьми, а также у мужчин без детей и с детьми. Достоверно значимых различий нами выявлено не было. В целом, вне зависимости от того, есть ли в паре ребенок, как женщины, так и мужчины предъявляют к своим партнерам такие требования, которые другая сторона готова в той или иной степени выполнить.

Таким образом, на основе анализа гендерных особенностей ролевых установок молодых супругов нами сформулированы следующие выводы:

1. В браке без детей женщины больше, чем мужчины, готовы выполнять хозяйственно-бытовую роль, и ждут от своих мужей меньше активности в этом вопросе, чем мужья от жен. У мужей в парах без детей, по сравнению с женами, выше притязания в родительско-воспитательной сфере, в то время как жены предъявляют большие требования к своей внешности, чем мужья — к своей.

2. В семейных парах, где есть дети, мужья ждут от жен значительно большего участия в решении хозяйственно-бытовых вопросов, чем жены от мужей.

3. У женщин-матерей, по сравнению с женщинами в парах без детей, значительно выше притязания в родительско-воспитательной сфере и ниже притязания в сфере внешней привлекательности. Ролевые ожидания и притязания мужчин-отцов и мужчин в парах без детей не отличаются.

4. Менее согласованной во всех семьях является хозяйственно-бытовая сфера. Ролевая адекватность в родительско-воспитательной сфере гораздо ниже у мужей, чем у жен.

Выявленные нами результаты исследования могут быть полезны при диагностике жизненных трудностей молодых супругов, как с детьми, так и без детей в кризисный период, при оказании им психологической помощи, связанной с принятием новых социальных ролей. Также данные знания могут использовать молодые семьи, пары, желающие создать семью, для лучшего понимания семейной жизни и своих новых функций.

Библиографический список

1. Слабинский, В. Ю. Семейная позитивная динамическая психотерапия : практ. рук. / В. Ю. Слабинский. — СПб. : Наука и техника, 2009. — 464 с.
2. Бодалёв, А. А. Семья в психологической консультации / А. А. Бодалёв, В. В. Столин. — М. : Педагогика, 1989. — 208 с.
3. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. — М. : КСП, 1996. — 158 с.
4. Малёнова, А. Ю. Основы семейной психологии : учеб.-метод. пособие / А. Ю. Малёнова, И. Н. Рассказова. — Омск : ОмГУ, 2009. — 124 с.
5. Целуйко, В. М. Психология современной семьи / В. М. Целуйко. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
6. Андреева, Т. В. Семейная психология / Т. В. Андреева. — СПб. : Речь, 2004. — 244 с.
7. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — СПб. : Питер, 2000. — 656 с.
8. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. — Минск : АСТ, 2001. — 800 с.

9. Олифинович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина. — СПб.: Речь, 2006. — 260 с.

НЕЧЕПОРЕНКО Ольга Петровна, преподаватель кафедры социальной психологии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского.
Адрес для переписки: necheporenko_olga@mail.ru

УФИМЦЕВА Ольга Владимировна, психолог Государственного бюджетного учреждения здравоохранения № 76 «Центр охраны репродуктивного здоровья», г. Санкт-Петербург.
Адрес для переписки: road_to@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 04.12.2014 г.

© О. П. Нечепоренко, О. В. Уфимцева

УДК 159.9+37.032.2

А. Р. БАТЫРШИНА

Набережночелнинский
государственный торгово-
технологический институт

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

Рассматриваются два подхода к формированию и воспитанию волевых качеств, сложившихся в отечественной психологии и педагогической практике. С точки зрения исторического анализа описываются исследования отечественных психологов, раскрывающие пути, механизмы, способы формирования и воспитания воли.

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, волевые качества личности, история отечественной психологии, воспитание волевой сферы.

Необходимость возврата в орбиту научного обсуждения проблемы воли в психологии определяется актуальностью вопросов воспитания и формирования волевой личности. Этот вопрос продолжает быть актуальным в силу усиливающейся ответственности молодого поколения за будущее общества, страны и государства. Социум всегда был заинтересован в разработке научно-обоснованной системы развития личности, формирующей волевою структуру и навыки саморегуляции. Многие ученые проблему воли считают центральной для психологии личности (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, В. А. Иванников, Е. О. Смирнова и др.). Ввиду недостаточной разработанности теоретических вопросов психологии воли очевидна слабость предлагаемых педагогических форм и методов формирования волевых качеств и волевой сферы в целом, несмотря на то что данная проблема считается традиционной для отечественной психологии.

Основные формы, приемы и методы воспитания волевых качеств многими педагогами-психологами конца XIX века сводились к умению переносить как физические нагрузки (П. Ф. Каптерев), так и социальные лишения (Е. Н. Водовозова); соблюдению режима дня или труда; освоению навыков самоконтроля и самообладания (Е. Н. Водовозова); формированию способности управлять своими движениями, чувствами и мыслями (Е. Н. Водовозова, И. А. Сикорский, П. Ф. Каптерев). Основными механизмами формирования волевых качеств рассматривались: инстинкт, подражание, пример взрослых (И. А. Сикорский), трудовая деятельность (П. Ф. Каптерев).

Тематика, связанная с условиями, приемами и средствами воспитания волевой сферы личности,

была наиболее популярной в психологии и педагогике 40–60-х годов прошлого века. Наибольшее количество статей, брошюр и книг по данным вопросам принадлежит советскому психологу К. Н. Корнилову (более 15 работ). Пожалуй, ни в одной из работ того периода не было такой ясности и простоты в содержании правил, приемов и способов по формированию волевых качеств. При воспитании волевых свойств Корнилов советует строго соблюдать принцип постепенности, считая, что волевое усилие увеличивается или развивается только в том случае, если оно встречает преодолимое препятствие и падает, если препятствие является непреодолимым. Эту мысль он основывает на методическом положении о том, что *«воля и характер не даются от природы в готовом виде, что это не врожденные особенности человека, а продукты конкретных условий жизни, воспитания и самовоспитания человека»* [1, с. 16]. В последующем это положение прочно войдет в педагогику формирования воли, отвечая запросам идеологической системы педагогической практики. Среди условий, обеспечивающих успешность формирования волевых качеств, первым Корнилов считает выработку цельного мировоззрения, вторым — правильную организацию труда и создание строго определенного режима, третьим условием — путь упражнения и тренировки своего волевого усилия (К. Н. Корнилов, 1950).

Поскольку основополагающей точкой зрения в советской психологии являлась мысль о том, что волевые черты и характер не врожденные, а формируемые, большая часть исследователей разрабатывала программы воспитания и самовоспитания, а также рекомендации для учащихся-подростков, кото-

рые имели большое публицистическое распространение (см., например, работу В. А. Крутецкого «Воспитание воли и характера», 1960).

В 50–70-х годах XX века в советской психологии наблюдается чрезмерное приписывание волевым качествам характера лучших (по идеологическим соображениям) проявлений человека. Однако на данном этапе развития отечественной психологии это, наверное, было неизбежно. Только в учебниках психологии можно было встретить выделение более 30 волевых свойств личности, характеристика которых не всегда отличалась научностью (К. Н. Корнилов, 1950; В. А. Крутецкий, 1960; А. Ц. Пуни, 1969 и др.).

Необходимость выделения волевых свойств в качестве отдельного объекта изучения объяснялась сложностью определений понятия воли, многообразием описываемых разными авторами проявлений личности, которые ставились как критерии наличия или степени проявления способности к волевым действиям, либо к волевым усилиям. *«В качестве конкретных проявлений воли, — пишет А. Ц. Пуни, — должны рассматриваться не отдельные характеристики волевого действия, а волевые свойства личности»* [2, с. 16]. *«Правильнее говорить не о воле вообще, — считает Е. П. Ильин, — а о различных ее проявлениях, называемых волевыми качествами»* [3, с. 74]. Волевые свойства личности большинство психологов начинают определять как *«относительно постоянные, не зависящие от данной ситуации, устойчивые психические образования личности»*, в совокупности составляющие волю личности (В. И. Селиванов, 1974).

Большое число работ посвящено исследованию отдельных волевых качеств личности. Исследовались такие качества, как: настойчивость (А. В. Полтев, 1955; Д. Г. Ребизов, 1965; Е. П. Михайлов, 1969; А. П. Чернышева, 1970; А. И. Высоцкий, 1979; Т. С. Конорева, 1987), выдержка (Н. С. Лукин, 1955; Р. А. Кварцхава, 1968), решительность (И. П. Петякин, 1978), выносливость (И. Э. Плотниек, 1967; М. Н. Ильина, 1976), инициативность (М. С. Говоров, 1962), смелость (Т. И. Агафонов, 1956; И. Д. Скрыбин, 1977), активность (В. Н. Семин, 1973; А. И. Высоцкий, 1974), самостоятельность (Л. М. Пименова, 1960; В. Е. Гавриличева, 1966; К. П. Кузавкова, 1971), целеустремленность (Д. О. Оганесян, 1959; К. М. Маличенко, 1972), дисциплинированность (В. И. Асин, 1956), организованность (В. А. Гольнева, 1970), уверенность (Ф. И. Иващенко, 1952), упрямство (А. П. Ларин, 1963), ответственность (З. Н. Борисова, 1953; Е. М. Кнохинов, 1971).

Выделение для исследования того или иного качества исходило из учета обстоятельств условий деятельности, в которых реализуются конкретные качества. *«Конкретные проявления воли обусловлены особенностями препятствий, с преодолением которых приходится сталкиваться человеку. Препятствия многообразны, отсюда многообразны и волевые качества»*, — утверждает А. Ц. Пуни [2, с. 16].

Во всех исследованиях указывалось, что волевые черты складываются и закрепляются через организацию и обогащение соответствующего опыта, в процессе конкретной деятельности. В силу этого практико-ориентированные исследования проводятся на материале учебной, трудовой, общественной и спортивной деятельности. Условиями воспитания волевых черт являлись две взаимосвязанные стороны: воспитание у учащихся соответствующих мотивов, запускающих механизм волевого действия и формиро-

вание умений и навыков сознательно направлять и регулировать свои поступки. Слабостью этих исследований явилось то, что в них волевые качества не рассматривались в системе и во взаимосвязи с другими структурами личности. Однако данное направление исследований являлось одним из многочисленных и представительных в советской психологии и педагогике этого периода.

Таким образом, основные положения «классической» теории воспитания воли сводятся к следующему:

1) воспитание волевых качеств наиболее эффективно проходит в коллективе в ходе выполнения коллективной деятельности;

2) формирование у детей установления связи между мотивом и целью;

3) содействие закреплению «правильных», «нужных», «приемлемых» для социума форм поведения и затормаживанию «неправильных» через систему естественных и специальных упражнений. При этом миссия взрослого заключается в контроле над обязательным выполнением поставленных задач.

На роль постоянных упражнений и повторений до выработки методичных привычек указывали еще в начале нашего столетия (Мейман, 1917; Полан, 1907). Однако так же было замечено, что, несмотря на множество удачных экспериментальных попыток развить у детей те или иные волевые качества, после снятия экспериментальной ситуации все навыки довольно быстро разрушались, и поведение детей приходило в прежнее состояние, что свидетельствовало о формировании в экспериментальной ситуации внешних форм проявления воли.

Все исследования приводили к формированию такой системы воспитания волевых качеств в массовой школе, которая затрагивает формальные стороны, внешнее их проявление. Вместо объяснения сути овладения волевым поведением предлагалось осуществлять, по сути, «социальный тренинг», направленный на овладение «верными» формами поведения. А суть процесса формирования и самосовершенствования волевой личности заключается в постепенном уменьшении самопринуждения к тому, что побуждает у человека необходимость (Орлов, 1987). Работа воли лишь в незначительной части содержит усилия, а главные составляющие — умение мыслить и представлять так, как необходимо для реализации цели (согласно гипотезе В. А. Иванникова). Поэтому многие «рекомендации» по воспитанию воли учили и учат скорее эффективному насилию над собой, а действительное самосовершенствование может реализовываться только на пути ненасилия, который способствует достижению целей путем усилий на грани приятного и желанного (А. Э. Пасниченко, 1995). Только тогда, когда воля перейдет на уровень «послепроизвольного внимания» (Н. Ф. Добрынин), можно говорить о действительном ее развитии. Поэтому формирование воли должно охватывать два этапа: формирование потребности к совершению волевого действия и/или усилия и затем «обучение» волевой регуляции, которое должно осуществляться не в поведенческом, а в смысловом поле значений. Так, еще Л. И. Божович отмечала, что ребенок, прекративший желать сразу после запрета взрослого, не обладает волей.

Таким образом, одним из подходов в решении проблемы формирования и воспитания волевых качеств, по мнению современных психологов (В. А. Иванников и др.), является формирование способов побуждения к волевому действию через изменение или

создание смысла действия. Необходимыми условиями волевого развития в данном случае являются самостоятельное формирование намерений и настойчивость в их реализации. Таким образом, на начальных этапах становления волевой сферы личности важным является полная реализация задуманной активности.

При таком подходе меняется роль взрослого, которая должна заключаться: во-первых, в формировании действенной мотивации; во-вторых, в оказании помощи ребенку в осуществлении намеченного; в-третьих, в ситуации столкновения ребенка с препятствиями (трудностями) либо предложение нескольких способов («на выбор») в преодолении возникших трудностей (при сохранении стремления завершить действие) либо актуализация первоначальных задач, оказание помощи в осознании мотивов (целей) или результатов будущей деятельности (при пропадании желания завершить действие). В силу этого контроль взрослых в процессе формирования и воспитания волевых качеств ребенка необходим, но не «вести за руку», а «идти рядом».

К сожалению, до сих пор «классический» подход по воспитанию волевых качеств сводится педагогическим рекомендациям и советам: учить владеть собой, сдерживать непосредственные желания и негативные эмоции. В результате воспитательная работа сводится к таким же призывам: не бояться трудностей, доводить дело до конца. Разработка «неклассической» психолого-педагогической сис-

темы по формированию и воспитанию волевых качеств еще требует своей разработки и очевидно, что без понимания психологических основ формирования воли данная задача не будет решена.

Библиографический список:

1. Корнилов, К. Н. Воспитание воли и характера / К. Н. Корнилов. — М., 1950. — 36 с.
2. Пуни, А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте : учеб. пособие / А. Ц. Пуни. — Л. : ИФК им. П. Ф. Лесгафта, 1977. — 48 с.
3. Ильин, Е. П. Воля: миф или реальность / Е. П. Ильин // Человек как единство телесного, душевного и духовного : материалы VIII Рос. науч. конф. — Рязань, 1999. — С. 73–75.

БАТЫРШИНА Альфия Робертовна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), заведующая кафедрой гуманитарных наук, информационных технологий и сервиса Набережночелнинского государственного торгово-технологического института, докторант кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

Адрес для переписки: arb.71@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.11.2014 г.

© А. Р. Батыршина

УДК 371.212:379.82:004.738.5

**О. Ю. ГАВРИКОВА
А. Н. ПРИЕШКИНА**

Сибирский государственный
университет физической культуры
и спорта, г. Омск

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ МЛАДШИХ КЛАССОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ И МОБИЛЬНОЙ СВЯЗИ

Представлены данные опроса школьников младших классов об их информированности и использовании ресурсов сети Интернет, мобильной связи для проведения досуга и собственной образовательной деятельности. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости разработки педагогической программы для формирования умений моделирования безопасной информационной среды.

Ключевые слова: школьники, образовательная деятельность, досуг, педагогический контроль.

Сегодня информационно-коммуникационные ресурсы предоставляют детям широкие возможности для образования и творчества. Данный потенциал, обладающий информационной насыщенностью и интенсивностью, многоканальностью влияний, многообразием транслируемых ценностей, включает ресурсы открытых цифровых хранилищ библиотек,

музеев, федеральных и региональных образовательных коллекций, образовательных сайтов и телеканалов [1]. В то же время многие ученые, педагоги, родители, общественность серьезно обеспокоены негативным влиянием современной информационной среды на детей и молодежь [2]. Однако за последнее десятилетие в детской среде произошли серьезные

изменения, связанные с неограниченной доступностью электронных СМИ, а особенно средств мобильной связи и сети Интернет [3].

В условиях интенсивного развития новых информационных технологий (а именно сети Интернет, мобильной и иных видов электронной связи), их бесконтрольное использование нередко оказывает на детей различные деструктивные влияния, что, в целом, несет информационную угрозу и нарушает безопасность информационной среды [4].

Для изучения информированности и особенностей использования ресурсов сети Интернет и мобильной связи младшими школьниками была разработана анкета для учащихся начальных классов. Помимо выявления общей ориентировки в новой области знания в анкету были включены вопросы, связанные с гигиеной использования информационных ресурсов (количеством времени и частотой использования сети Интернет), а также особенностей контроля над данным видом деятельности младших школьников (отношение родителей, установка компьютерного родительского контроля). В анкетном опросе приняли участие школьники начальных классов муниципального образовательного учреждения средней образовательной школы (3-й класс) г. Омска в количестве 102 человека.

Результаты, полученные в ходе анкетирования, позволяют судить о следующем. Так, при ответах на вопросы анкеты, связанные с возможностью доступа к сети Интернет с домашнего персонального компьютера и наличием мобильного телефона 100 % респондентов ответили положительно. Действительно, в настоящее время практически все младшие школьники обладают мобильными телефонами, с помощью которых родители стараются контролировать их жизнедеятельность в течение дня. Многие из младших школьников получают самостоятельный доступ к мобильной связи в качестве подарка к поступлению в начальную школу. В данном случае несомненна польза мобильной связи, которая позволяет поддерживать детско-родительские отношения, сохранять родителям возможность управлять и участвовать в жизни ребенка. Мы не ожидали 100 % положительного ответа на вопрос о наличии стационарного компьютера, подключенного к Интернет, поскольку до сих пор в некоторых семьях по разным причинам персональный компьютер либо отсутствует, либо родители используют для подключения переносной ноутбук, который в рабочие часы, зачастую, дома отсутствует, либо мобильную флеш-карту для подключения. Однако, повторим, в нашем случае 100 % позитивный отклик респондентов.

Среди наиболее знакомых возможностей Интернета младшие школьники уверенно называют общение с людьми и онлайн-игры (100 % респондентов). Лидерами также могут считаться такие возможности, как «скачивание программ, музыки, фото, видео» (92 % школьников), «электронная почта» (88 % учащихся), «новости о событиях» (84 % опрошенных). Менее трети опрошенных школьников (24 % респондентов) информированы о такой возможности как «подготовка домашних заданий» и 26 % опрошенных знают о существовании Интернет-телевидения. Достаточное количество младших школьников знают о трансляции Интернет-радио (76 %) и 74 % респондентов знают о возможностях производить покупки и оплату услуг во Всемирной сети.

Среди освоенных возможностей сети Интернет младшие школьники называют такие, как «общение

с людьми» (86 % опрошенных) и «онлайн-игры» (82 % школьников).

Лидирующее положение занимают также «новости о событиях» (70 % респондентов). Вероятно, в связи с отсутствием специальных информационных навыков только 54 % учащихся активно скачивают программы, музыку, фото, видеоматериалы. 26 % младших школьников указали, что имеют возможность пользоваться электронной почтой. 22 % и 8 % респондентов соответственно занимают свой досуг прослушиванием Интернет-радио и просмотром Интернет-телевидения. Только 12 % опрошенных школьников используют возможности сети Интернет в подготовке домашних заданий. Минимальное количество младших школьников (2 %) совершают покупки через всемирную «паутину».

Данные, полученные на вопрос анкеты «Как твои родители относятся к твоей деятельности в Интернете?» — свидетельствуют, что почти треть родителей (28 %), со слов учеников, разрешают свободный доступ к сети Интернет и никак не лимитируют время, проведенное ребенком в сети.

42 % родителей следят и за временем, отведенным на посещение Интернета и за сайтами, с которыми знакомятся младшие школьники. 10 % родителей запрещают какую бы то ни было деятельность в Интернете вообще. 20 % родителей избрали стратегию личного присутствия и контроля в момент посещения младшим школьником сети Интернет.

Судя по распределению ответов на вопрос анкеты «Как часто ты пользуешься Интернетом?» можно констатировать, что почти половина опрошенных младших школьников характеризуется достаточной степенью активности Интернет-пользователя (48 % указали, что бывают в Интернете каждый день).

Немногим более чем треть обследуемых школьников посещают Интернет раз в два-три дня (32 % учащихся). Поровну разделились те, что посещает страницы Интернета только на выходных и по праздникам (10 % учеников), 10 % бывают во Всемирной сети реже, чем раз в неделю.

Анализ ответов на вопрос о том, сколько времени младшие школьники позволяют себе (позволяют родители) проводить во всемирной «паутине», позволяет судить о том, что меньшая часть школьников (16 %) пребывание в киберпространстве ограничивает (ограничивают родители) до 20 минут за сеанс.

Более половины опрошенных школьников, на наш взгляд, проводят в сети Интернет непозволительно и неоправданно превышенное количество времени в сети (62 % высказали диапазон времени от 1 до 3 часов). Однако 22 % младших школьников вообще за один сеанс в информационной среде Интернет могут превысить все разумные нормы пользования Интернетом в данном возрасте и совершать «веб-серфинг» более трех часов за сеанс.

Анализ ответов на вопросы, подразумевающие менее емкие ответы, чем на предыдущие вопросы, позволяет констатировать следующее. Только треть опрошенных школьников полагает, что сеть Интернет может нести угрозу и опасность (32 % школьников), большая часть (68 %) имеет детские представления о всемирной «паутине» и не связывает ее с какой бы то ни было опасностью.

При этом примерно также распределились ответы на вопрос о вреде Интернета здоровью. А именно, только 38 % школьников выражают мнение, что Интернет-среда достаточно пагубна для здоровья человека.

Преобладающее число школьников (70 %) уверены, что деятельность в Интернете и низкая успеваемость в школе никак не связаны. При этом 12 % школьников не выразили свою позицию относительно влияния Интернет на успеваемость (ответ «не знаю»). Достаточно позитивен тот факт, что 66 % учащихся начальной школы все же считают, что Интернет — территория, регулируемая и делать всё, что заблагорассудится на пространствах Интернета, не стоит.

Небольшая часть младших школьников (14 %) информирована о том, что в домашнем компьютере установлены специальные «фильтры», ограничивающие доступ к вредным сайтам. При этом более половины учащихся уверены в обратном (64 % обучающихся). Характерно, что 22 % учеников затруднились с ответом на данный вопрос. На наш взгляд, либо они действительно не информированы родителями о контроле в сфере Интернет, либо не сталкивались с некими трудностями, что позволило бы им прийти к такому выводу самостоятельно.

Ещё больше школьников, чем в случае с сетью Интернет, уверены, что в использовании мобильной связи никакой опасности нет (88 %). Также подавляющее число обучающихся (90 % респондентов) выражают мнение об отсутствии вреда здоровью человека от использования мобильной связи.

Сфера контроля за использование сети Интернет со стороны родителей представлена крайне слабо. Только 8 % родителей знакомятся с содержанием телефона своих детей, особенностями эксплуатации мобильной связи младшими школьниками.

При анализе ответов на вопрос анкеты «Какие возможности мобильной связи ты знаешь?» — мы отметили, что в возможностях мобильной связи младшие школьники достаточно осведомлены. Так, все опрошенные учащиеся начальной школы (100 %) безоговорочно утвердительно ответили, что перечисленные возможности использования мобильного телефона им известны.

Так, безусловно, телефонные переговоры и передача коротких сообщений используется 100 % опрошенных. Сохраняются высокие тенденции использования игровых технологий в мобильном устройстве, так же как и в среде Интернет (92 % младших школьников). Вероятно, в зависимости от степени оснащённости мобильного телефона ученики используют медиа-приложения (84 % опрошенных). Передача цифровых сообщений используется половиной обучающихся младших школьников (52 %). Почти половина опрошенных учащихся имеет возможность доступа в Интернет посредством мобильной связи (28 %) и реализует её. Достаточно мало учащихся упорядочивает свою жизнедеятельность средствами приложений органайзера мобильного телефона (22 % школьников).

Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что в настоящее время младшие школьники могут считаться членами современной электронно-коммуникационной среды, поскольку уже являются активными пользователями мобильной связи и имеют непосредственную возможность стать пользователями сети Интернет (100 % опрошенных). Подавляющее большинство младших школьников в достаточной степени информированы о возможностях сети Интернет, однако при этом приоритеты информированности связаны с проведением досуга и развлечениями (общение в сети, онлайн-игры, скачивание программ, видео-, фотоматериалов, Интер-

нет-радио). Характерно, что только 24 % школьников информированы о возможностях сети Интернет в собственной образовательной деятельности (в частности, подготовке домашних заданий). Реальное использование младшими школьниками ресурсов Интернет также указывает на то, что школьники ориентированы на удовлетворение потребностей в общении и игре. Обучающиеся широко информированы о возможностях мобильной связи (100 % респондентов) и активно используют её в основном в качестве средства общения (телефонные переговоры, sms-общения — 100 %) и средства игры (92 % школьников).

48 % младших школьников ответили, что бывают в Интернете каждый день и 62 % учащихся определили временной диапазон пользования сетью за один сеанс от 1 до 3 часов, что характеризует их как активных пользователей. Интересно отметить, что со слов 42 % школьников, родители следят за лимитом времени деятельности в Интернет, содержанием сайтов, с которыми знакомятся младшие школьники. Только 14 % младших школьников информированы родителями о том, что домашний компьютер оснащён системой виртуального родительского контроля.

Отмечаем, что 68 % младших школьников не связывает деятельность в сети Интернет с какой бы то ни было опасностью, 62 % учащихся не имеют представлений об угрозе Интернету здоровью человека, 70 % полагают, что деятельность в Интернете не связана с успешностью их обучения. Также школьники уверены, что отсутствуют опасности, связанные с использованием мобильной связи (88 %) и легкомысленно полагают, что мобильная связь не влияет на здоровье (90 % респондентов).

Проведенное исследование позволяет констатировать, что существует необходимость создания и реализации специальной педагогической программы, направленной на формирование умений младших школьников моделирования безопасной информационной среды.

Библиографический список

1. Гаврикова, О. Ю. Формирование гуманистической педагогической позиции студентов физкультурного вуза на основе активизации нравственно-когнитивной и субъектной сфер : дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Гаврикова. — Омск, 2004. — 321 с.
2. Водопьянова, Н. А. Информационная культура младших школьников : по материалам исслед. / Н. А. Водопьянова. — Ставрополь, 2010. — С. 58.
3. Атчикова, М. С. Средства массовой коммуникации в системе современной информационной культуры / М. С. Атчикова. — Ростов-н/Д, 2010. — С. 89.
4. Чекалов, Д. А. Личность в контексте современной информационной культуры / Д. А. Чекалов. — Ростов, 2011. — С. 26.

ГАВРИКОВА Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), заведующая кафедрой «Связи с общественностью и иностранные языки». Адрес для переписки: ivgav79@mail.ru
ПРИЕШКИНА Алена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики безопасности жизнедеятельности. Адрес для переписки: scorpion-dixi@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 22.10.2014 г.

© О. Ю. Гаврикова, А. Н. Приешкина

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В своей статье автор описывает процесс повышения квалификации педагогов в условиях организации сетевого взаимодействия. Сложившийся на сегодняшний день порядок прохождения курсов повышения квалификации (один раз в пять лет), отсутствие преемственности между курсовым и межкурсовым периодами повышения квалификации не обеспечивают непрерывность развития профессиональной компетентности педагогов. Поэтому становится актуальным не только вопрос о поиске эффективных форм, методов, средств развития профессиональной компетентности педагогов в межкурсовый период, но и вопрос создания организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешность процесса развития профессиональной компетентности в межкурсовый период.

Ключевые слова: повышение квалификации, сетевое взаимодействие, межкурсовый период, непрерывное образование, андрагогика.

Необходимость быстрого реагирования образовательной практики школы на постоянно изменяющиеся условия, связанные с разработкой новой образовательной парадигмы, введением и реализацией новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования актуализировала проблему повышения квалификации педагогов. На современном этапе развития образования необходима новая модель повышения квалификации, при реализации которой педагог становится активным субъектом планирования, реализации и оценки процесса повышения квалификации; при этом процесс повышения квалификации должен характеризоваться как непрерывный, длительный по срокам, сопровождаемый систематической помощью и поддержкой высококвалифицированными специалистами в межкурсовый период, выстраиваемый на основе совместного решения проблем.

Изменения, происходящие в современном образовании, находятся в прямой зависимости от особенностей педагогов, их личностных качеств, степени профессиональной компетентности, а также от уровня развития их мотивационно-ценностной ориентации на свою профессию. Поэтому одним из направлений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» является развитие учительского потенциала: «...школа требует новых учителей. Понадобятся педагоги как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя — ключевая особенность современной школы» [1, с. 23–24]. Поэтому, безусловно, для современной школы требуется не просто учитель — носитель информации, а учитель, способный свободно и активно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс,

самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания. Удовлетворение потребностей современного общества требует от учителя высокой культуры, сформированной системы ценностей, заинтересованности в развитии творческого потенциала своих учащихся, способности к инновационной деятельности, самосовершенствованию и профессиональной активности.

Образование взрослых предполагает право взрослого на самостоятельный выбор цели, ценностей и способов обучения. Образование взрослых помимо формальной подструктуры включает неформальную, ориентированную на удовлетворение конкретных потребностей и интересов обучаемых, и информальную, связанную с освоением новых знаний, умений и ценностных установок в процессе повседневной жизнедеятельности.

Система повышения квалификации, построенная, прежде всего, на принципах андрагогики, является моделью, в которой диалог доминирует над монологом, а активное участие группы занимает место пассивного слушания.

Система повышения квалификации в современных условиях выполняет адаптивную функцию образования, эффективность которой проявляется в степени удовлетворения и развития потребностей личности в самореализации. Современный персонализированный андрагогический процесс в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования отличается свободой выбора, мобильностью реализуемых программ.

Выделяются следующие факторы развития системы непрерывного повышения квалификации: усиление общекультурной и гуманитарной направленности образования; его инновационный характер; универсализация; преодоление технократического характера; интеграция образования в общество, объективное повышение его социальной востребованности; повышение требований к социально-профессиональной мобильности личности; фунда-

ментализация и информатизация образования; повышение роли коммуникативной культуры как компонента образования.

С. Г. Вершловский [2, 3] в качестве важнейших средств, нацеленных на обеспечение развивающего эффекта образования взрослых и превращающих его в непрерывный процесс обучения и самообразования, определяет: обсуждение в процессе обучения значимых для взрослых проблем в разных сферах деятельности и поиск их решения; формирование и развитие ключевых компетентностей, необходимых в профессиональной, общественной и других сферах; применение учебных технологий, делающих взрослых субъектами образовательного процесса, а их профессиональный и жизненный опыт востребованным в процессе обучения; создание учебных ситуаций, формирующих у взрослых потребность в продолжении образования и самообразовании.

Межкурсовой период повышения квалификации является важной составляющей процесса развития профессиональной компетентности педагогов, специфика которого определяется возможностью органичного сочетания обучения педагогов с их производственной деятельностью и самообразованием.

Сложившийся на сегодняшний день порядок прохождения курсов повышения квалификации (один раз в пять лет), отсутствие преемственности между курсовым и межкурсовым периодами повышения квалификации не обеспечивают непрерывность развития профессиональной компетентности педагогов. Поэтому становится актуальным не только вопрос о поиске эффективных форм, методов, средств развития профессиональной компетентности педагогов в межкурсовой период, но и вопрос создания организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешность процесса развития профессиональной компетентности в межкурсовой период.

Очевидно, что добиться построения системы непрерывного образования, которая бы обеспечивала всем желающим в любой период их жизни и в наиболее удобное для них время доступ к имеющимся образовательным ресурсам, только силами и средствами формальных учебных заведений абсолютно нереально ни в одной стране мира. Решение такой задачи возможно только при объединении всех субъектов, заинтересованных в развитии образования. Это глобальное объединение реально осуществить только на базе сетевых коммуникаций.

Неслучайно в рамках направлений образовательной политики государства поставлена задача по созданию гибкой, мобильной системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров, построенной на принципах сетевой организации с учетом современных требований и с применением прогрессивных информационно-педагогических технологий.

Современная модель образования к 2020 году диктует, что обучение в течение всей жизни становится необходимым и всё более значимым элементом современных образовательных систем. Все большую роль в них играет как неформальное образование (курсы, тренинги, короткие программы, которые могут предлагаться на любом этапе образования или профессиональной карьеры), так и неформальное (спонтанное) образование, которое реализуется за счет самообразования граждан в насыщенной культурно-образовательной среде; сообщество преподавателей и научных сотрудников будет одним из главных участников принятия решений и контроля качества в системе образования как на уровне педагоги-

ческих коллективов и ученых советов, так и в виде воссозданных предметных профессиональных ассоциаций. В. В. Путин отметил, что следует поддержать развитие сетевых педагогических сообществ, интерактивных методических кабинетов — словом, всего того, что формирует профессиональную среду. Особенно это важно для педагогов, работающих в сельской местности и удаленных территориях. Как следствие, формирование устойчивой среды профессионального общения как важнейшего элемента повышения квалификации педагога — необходимая характеристика модернизации образования как системы.

Особого внимания заслуживает создание единой системы психолого-педагогического сопровождения и поддержки педагогов в процессе их профессиональной деятельности. Направлениями данной работы могут быть: педагогическое взаимодействие; взаимодействие на основе научно-исследовательской деятельности; межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса; взаимодействие на основе адресной психологической помощи и педагогической поддержки учителю. Формами сопровождения учителей могут быть: педагогические мастерские, проблемные группы, коммуникативные группы, сетевые сообщества.

В настоящий период становится очевидным, что для успешной профессиональной деятельности уже недостаточно получить высшее образование и на том остановиться. У профессионала возникает потребность пополнять свои знания, расширять их возможно за счет информации из совсем других областей. Как результат такого явления в современном образовании становится актуальной и востребованной концепция непрерывного образования.

Как показала практика, традиционная модель повышения квалификации педагогических кадров не может удовлетворить потребности всех педагогов в позициях непрерывности и адресности. Поэтому стали востребованными новые формы сетевой организации: клубы, проблемные и творческие группы, ассоциации, межрайонные творческие и проблемные группы, виртуальные сообщества, позволяющие поддерживать учителя.

Сетевое взаимодействие педагогов проявляется в различных формах сетевой активности учителей: создание образовательных сайтов в сети Интернет, совместная реализация несколькими учреждениями программы повышения квалификации, представление и распространение инновационного опыта в сети, он-лайн общение, а формой образования такого взаимодействия являются сетевые педагогические сообщества [4]. *Сетевое сообщество педагогов*, в нашем понимании, — это профессиональное объединение педагогов, создаваемое на принципах добровольности, открытости, многоуровневости, предоставляющее возможность участникам устанавливать контакты, налаживать сетевое взаимодействие и получать опыт познания себя через работу с другими; осуществляющее совместную деятельность, направленную на стимулирование и развитие инновационных процессов в школе, повышение профессиональной компетентности учителей, оказание им непрерывной, адресной методической помощи, выявление и поддержку творческих педагогов.

Главным условием развития той или иной формы сетевого общения является активное и систематическое участие каждого, обмен опытом, представление результатов собственных экспериментов, проектов. Это, с одной стороны, возможность само-

выражения, самореализации, с другой — разрешение собственных сомнений в верности выбранных методов и педагогических находок в процессе обсуждения с коллегами, что является важным для нашего исследования. Организация сетевых сообществ педагогов строится на принципах открытости и доверия; высокого профессионализма; развития общественной инициативы; поддержки и стимулирования инноваций.

Сетевое образовательное сообщество обладает самостоятельной ценностью. В ходе сетевого взаимодействия ее участники сталкиваются с серьезными разноплановыми проблемами. Решая их, участники сотрудничают, конкурируют, что можно рассматривать как стимул к саморазвитию, повышению профессиональной компетентности, а следовательно, качества образования в целом.

Библиографический список

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [утв. Президентом РФ Д. А. Медведевым 04 февраля

2010 г. Пр-271] [Текст] // Вестник образования. — 2010. — № 4. — С. 23–24.

2. Вершловский, С. Г. Социально-педагогические и психологические вопросы подготовки и повышения квалификации учителей [Текст] : метод. рек. для ИУУ НИИ образования взрослых / С. Г. Вершловский. — Л. : НИИООВ, 1985. — 94 с.

3. Вершловский, С. Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя [Текст] / С. Г. Вершловский. — М. : Сентябрь, 2002. — 160 с.

4. Патаракин, Е. Д. Сетевые сообщества и обучение [Текст] / Е. Д. Патаракин. — М. : ПЕР СЭ, 2006. — 112 с.

ГОЛОЛОВА Надежда Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования.

Адрес для переписки: nlgololobowa@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.12.2014 г.

© Н. Л. Гололобова

УДК 377/378

Т. Э. ДУСЬ

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, г. Омск

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена обоснованию понятийного аппарата исследования системы непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: понятийный аппарат, система непрерывного профессионального образования.

Вопросу о взаимосвязи развития экономики и эффективного функционирования системы непрерывного профессионального образования в последнее десятилетие в научных исследованиях уделяется достаточно пристальное внимание. Причиной этому стал инновационный взгляд на определение движущих сил экономики [1, с. 12]: «... на данном этапе экономического развития страны следует исходить из нового положения, согласно которому главным фактором экономического развития региона, города или других населенных пунктов является творчество людей, человек нового типа. Основой развития становится обеспечение реальных прав на творческий труд, а основным ресурсом становятся человеческие

знания». Авторы другого исследования [2, с. 17–18] развивают данную идею до её логического завершения и утверждают, что современные социально-экономические условия можно охарактеризовать как стадию перехода к обществу, основанному на знаниях. В этой связи возникает вопрос об определении социального института, ответственного за реализацию идеи данного перехода на практике. Наш взгляд, ответ на данный вопрос очевиден: таким социальным институтом является система непрерывного профессионального образования. Поддержку нашей позиции мы находим в трудах Батышева С. Я. [3], Новикова А. М. [4], Навазовой Т. Г. [5] и др. Таким образом, зависимость темпов развития

экономики и успешность перехода общества к обществу, основанному на знаниях, от эффективного функционирования системы непрерывного профессионального образования, является доказанной. Но остается открытым вопрос о корректной формулировке целевых ориентиров системы непрерывного профессионального образования. Дело в том, что в связи с достаточно широкой областью исследований по проблемам формирования человека нового общества в научных исследованиях сложился обширный понятийный аппарат. Так, в литературе по обсуждаемой проблеме встречаются такие термины, как: «экономический человек», «рабочая сила», «личный фактор производства», «трудовые ресурсы», «человеческие ресурсы», «человеческий потенциал», «интеллектуальный потенциал», «человеческий капитал», «интеллектуальный капитал», «трудовой потенциал», «кадровый потенциал». Такое обилие понятий исключает однозначную постановку целевых ориентиров перед системой непрерывного профессионального образования, что, в свою очередь, не позволяет смоделировать наиболее эффективную для современных социально-экономических условий систему непрерывного профессионального образования. Дело в том, что при всей кажущейся синонимичности понятий каждое из них имеет значимые отличия от остальных. Отсутствие четкого определения понятийного аппарата, характеризующего роль человека в современных социально-экономических условиях, негативно сказывается на возможности исследования системы непрерывного профессионального образования и дальнейшего её развития. Таким образом, определение понятийного аппарата исследования системы непрерывного профессионального образования является актуальной научной проблемой.

Как было отмечено, многообразие терминов, отражающих взаимосвязь экономики и системы непрерывного профессионального образования обусловлено тем, что исследования подобного рода актуальны как на уровне макро-, так и микроэкономики. Поэтому сравнительный анализ данных терминов мы проведем с точки зрения области их применения. Анализ литературных источников приводит к выводу, что на уровне макроэкономики используются термины, которыми оперируют на государственном, региональном и отраслевом уровне. К таким терминам относятся: «экономический человек», «рабочая сила», «личный фактор производства», «трудовые ресурсы», «трудовой потенциал». Объединяет данные термины глобальность и максимальная обобщенность характеристик роли человека в современных социально-экономических условиях. Различия в данных терминах определяются тем, какая сторона характеристики акцентируется: количественная или качественная. Так, Лаврова Л. А. [6, с. 17] указывает, что «экономический человек — это главный творческий субъект рыночной экономики...»; «рабочая сила — это индивидуальная способность к труду...»; «личный фактор производства — это производительная сила совместного труда, определенная кооперация индивидуальных рабочих сил»; «трудовые ресурсы — это часть населения страны трудоспособного возраста, обладающая необходимыми физическими и умственными способностями, определенным уровнем образования и квалификации для работы в народном хозяйстве». И если в отношении вышеперечисленных терминов мы не установили существенных различий в трактовке разных авторов, то термин «трудовой потенциал» заслуживает особого

внимания с точки зрения его трактовки в трудах ученых. Так, В. И. Борисевич [7, с. 178] считает, что трудовой потенциал представляет собой «совокупную рабочую силу или совокупную общественную способность населения к труду», т.е. рассматривает трудовой потенциал как характеристику некоторой общности людей. Шлендер П. Э., наоборот, сосредоточивает внимание на индивидуальном трудовом потенциале работника [8], который, в свою очередь, включает психофизиологический потенциал, квалификационный потенциал, личностный потенциал. Автор подчеркивает, что трудовой потенциал работника является не просто суммой перечисленных потенциалов, а интегральным показателем. Отмечается, что синергетический эффект такого интегрального показателя зависит от степени согласованности в развитии всех трех видов потенциала. Помимо индивидуального трудового потенциала Шлендер П. Э. выделяет такое понятие, как «трудовой потенциал предприятия», и дает ему следующее определение [8, с. 206]: «Применительно к предприятию трудовой потенциал представляет собой предельную величину возможного участия работников в производстве».

Следующая группа терминов относится к категории терминов, которыми широко оперируют на любом из уровней экономики. Таковыми являются: «человеческие ресурсы», «человеческий потенциал», «интеллектуальный потенциал», «человеческий капитал», «интеллектуальный капитал». Как видно из формулировок, особняком стоит термин «человеческие ресурсы», остальные термины разбиваются на своеобразные диады: «человеческий потенциал» — «интеллектуальный потенциал», «человеческий капитал» — «интеллектуальный капитал». Именно в этой логике мы их и рассмотрим.

«Человеческие ресурсы» — это ресурс труда, который в рыночной экономике является важнейшим фактором производства. Трудовые услуги, предлагаемые людьми на рынке, рассматриваются в качестве человеческих ресурсов обычно тогда, когда речь идет об их взаимозависимости и взаимозаменяемости с другими видами ресурсов (природными, материальными, финансовыми) и их использовании на конкурентном рынке факторов производства» [6, с. 18]. Согласно данному определению, человеческие ресурсы являются системообразующим элементом, от которого зависит эффективность использования всех остальных ресурсов. Далее рассмотрим вышеперечисленные диады терминов. Если мы говорим о процессе перехода к обществу, основанному на знаниях, то именно данные диады наиболее полно отражают сущность и целевые ориентиры данного перехода. Нетрудно заметить, что в основе этих терминов лежат понятия «потенциал» и «капитал». Эти понятия имеют коренные отличия и по содержанию, и по форме использования. Понятие «потенциал» обозначает некий набор имеющихся (проявленных и скрытых) возможностей и ресурсов в какой-либо области. Капитал — это та часть потенциала, которая приносит её владельцу доход, что, в свою очередь, приводит к её самовозрастанию. Таким образом, капитал — это форма капитализации потенциала. Если в качестве потенциала выступает человек или интеллект, то, вступая в отношение рыночного обмена с целью получения дохода, этот потенциал (человек, интеллект) становится капиталом. Наиболее ярко данная позиция отражена в работе авторского коллектива под руководством Гапоненко А. Л. [2, с. 18]. Вышеназванный авторский коллектив приходит к выводу о том, что категория «человече-

ский потенциал» соединяет в себе одновременно физиологический (физический), духовный (эмоциональный) и интеллектуальный (рациональный) потенциалы. Причем отмечается, что, с точки зрения содержания и функций, человеческий потенциал представляет собой совокупность накопленных, реально действующих и подспудно существующих (временно скрытых) традиций, опыта, знаний, способностей, физических возможностей, как на уровне отдельного человека, так и общества в целом. Не трудно заметить, что в интерпретации авторского коллектива под руководством Гапоненко А. Л. [2, с. 18] трактовка человеческого потенциала очень близка к пониманию трудового потенциала работника и трудового потенциала предприятия, которое транслирует Шлендер П. Э. (см. выше). Отличие заключается в том, что один из компонентов трудового потенциала по Шлендеру [8, с. 20], а именно квалификационный потенциал, отражает «объем, глубину и разносторонность общих и специальных знаний, трудовых навыков и умений», а близкий по семантике термин «интеллектуальный потенциал» у Гапоненко А. Л. [2, с. 19] обозначает «накопленные человеком (социумом) знания, умения, опыт, познавательные и духовные способности, практически используемые или не задействованные, скрытые». Очевидно, что в последней цитате присутствует более глубокое понимание потенциала, которое акцентирует внимание на понятии интеллекта, подчеркивает особую роль рассудка, разума, интеллекта, мыслительных способностей человека. С точки зрения целевых ориентиров системы непрерывного профессионального образования, это играет значимую роль. Педагогам важно понимать, каков будет конечный результат их труда: развитие мыслительных способностей человека или вооружение знаниями, умениями, навыками. Первый целевой ориентир более адекватен требованиям современных социально-экономических условий, лежит в семантическом поле компетентностного подхода в педагогике. Второй — отражает привычный знаниевый подход. В этой связи, на наш взгляд, популяризация в педагогической литературе понятия «интеллектуальный потенциал» перспективна с точки зрения ориентации педагогической общественности на инновационные цели в образовании.

Рассматривая понятие «человеческий капитал», нельзя обойти вниманием современную концепцию человеческого капитала. В настоящий момент она представляет собой многостороннюю концепцию, рассматривающую различные аспекты инвестирования в человека [6, с. 27]. Инвестирование рассматривается как основной фактор существования и развития человеческого капитала. Главными направлениями инвестирования выступают биологические основы существования человека, а именно: здоровье и питание. Особое место занимает в инвестировании образование. В настоящий момент этому направлению инвестирования уделяется пристальное внимание. Именно в образовании создается капитал из знаний и навыков, накапливаемых путём обучения, тренировки и опыта. Они капитализируются во время производства товаров, услуг и нового знания. Исследователи человеческого капитала отмечают ряд его характерных свойств, в том числе свойство физического и морального износа, возможности экономического изменения своей стоимости, амортизации. Учитывая данные свойства, на наш взгляд, система непрерывного профессионального образования должна быть ориентирована на непрерывный апгрейд

человеческого капитала. Это ещё один из возможных целевых ориентиров для образования. И в таком случае возникает необходимость дать определение данному понятию. Из всех представленных в литературе определений [2, с. 19; 6, с. 18; 9, с. 23], на наш взгляд, наиболее адекватным теме нашего исследования является следующее [2, с. 19]: «*Человеческий капитал* — это капитализируемая форма человеческого потенциала, относящаяся к реально функционирующему работнику, сознательной части населения, опыт, знания и способности которых выявлены, задействованы и развиваются, приводя к умножению личных доходов и общественного богатства». Одним из критериев выбора данного определения послужило сходство данной формулировки с мнением видного ученого-педагога А. М. Новикова [10, с. 3]: «... — в условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда, свободным распоряжающимся своим главным капиталом — своей квалификацией». Это сходство наглядно демонстрирует тесную взаимосвязь между образованием и развитием экономики, ещё раз подтверждает тезис о необходимости развития системы непрерывного профессионального образования, т.к. только в рамках данной системы возможно создание человеческого капитала.

В данной группе нами осталось не рассмотренным понятие «интеллектуальный капитал». По аналогии с предыдущим понятием мы представляем, что это та часть интеллектуального потенциала, которая реально применяется, действует, т.е. капитализируется. Находясь в действии, она формирует, развивает и передает знания, опыт, познавательные способности человека и общества. Всё это вместе взятое приводит к росту доходов и национального богатства. С точки зрения образования, на наш взгляд, данное понятие характеризует скорее вполне осязаемые результаты работы системы непрерывного профессионального образования, чем её целевые ориентиры.

И, наконец, мы переходим к рассмотрению последнего понятия в представляемой нами парадигме — это понятие «кадрового потенциала». Этот термин в большей степени ориентирован на микроэкономику. «Кадровый потенциал» — это совокупные способности кадров предприятия, необходимые для эффективного выполнения кадрами их функциональных обязанностей, что, в свою очередь, обеспечивает эффективную работу предприятия. Именно кадровый потенциал обеспечивает предприятию стратегическое преимущество на рынках товаров, услуг и знаний. По мнению Киришиной И. А. [11], к основным составляющим кадрового потенциала предприятия можно отнести как количественные характеристики, так и качественные характеристики. К количественным характеристикам автор относит численность персонала, состав и структуру персонала, потенциальный фонд рабочего времени предприятия. В структуре качественных характеристик кадрового потенциала Киришина И. А. выделяет следующие компоненты: физический, профессионально-квалификационный, социально-психологический, культурно-нравственный, интеллектуальный и инновационный потенциалы. В данной трактовке термин «кадровый потенциал» очень близок к термину «трудовой потенциал». Это приводит к тому, что очень часто в экономических исследованиях данные термины используются как синонимичные.

Подводя итоги сказанному, мы приходим к следующим выводам:

1. Тенденции развития социально-экономических условий определяют возрастание роли системы непрерывного профессионального образования как социального института, обеспечивающего инновационное развитие экономики.

2. Определение вектора развития системы непрерывного профессионального образования зависит от адекватной требованиям современной социально-экономической ситуации формулировки целевых ориентиров системы непрерывного профессионального образования.

3. Решение вопроса определения целевых ориентиров напрямую связано с определением понятийного аппарата исследования системы непрерывного профессионального образования.

4. Проведенный сравнительный анализ сложившегося понятийного аппарата позволяет классифицировать термины с точки зрения области их применения. В этой связи, на наш взгляд, наиболее адекватным термином для темы нашего исследования является термин «интеллектуальный потенциал», понимаемый как «накопленные человеком (социумом) знания, умения, опыт, познавательные и духовные способности, практически используемые или не задействованные, скрытые» [2, с. 19].

5. Научная новизна проведенного исследования состоит в обосновании необходимости четкого разграничения понятий и рекомендации к использованию наиболее адекватного для темы исследования термина.

6. Практическая значимость исследования состоит в разработке понятийного аппарата исследования системы непрерывного профессионального образования в современных социально-экономических условиях. Предложенный понятийный аппарат может быть использован при моделировании региональных систем непрерывного профессионального образования.

Библиографический список

1. Региональная экономика : учеб. / Под ред. В. И. Видяпина и М. В. Степанова. — М. : ИНФРА. — М., 2007. — 666 с.

2. Экономика, основанная на знаниях : учеб. пособие / Волгина О. Н. [и др.] ; под общ. ред. А. Л. Гапоненко ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. — М. : РАГС, 2006. — 352 с.

3. Профессиональная педагогика : учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. — Изд. 3-е, перераб. — М. : ЭГВЕС, 2009. — 456 с.

4. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. — М. : Эгвес, 2000. — 272 с.

5. Навазова, Т. Г. Методология непрерывного профессионального образования / Т. Г. Навазова // Человек и образование. — 2005. — № 3. — С. 17–22.

6. Лаврова, Л. А. Экономический рост и человеческий капитал : моногр. / Л. А. Лаврова ; науч. ред. Р. Г. Смелик. — Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2009. — 196 с.

7. Экономика региона : учеб. пособие / В. И. Борисевич [и др.] ; под ред. В. И. Борисевича. — Мн. : БГУ, 2002. — 432 с.

8. Экономика трудовых ресурсов : учеб. пособие / Под ред. П. Э. Шлендера. — М. : Вузовский учебник, 2011. — 302 с.

9. Маренков, Н. Л. Управление трудовыми ресурсами / Н. Л. Маренков, Е. А. Алимарина // Сер. Высшее образование. — М. : Московский экономико-финансовый институт ; Ростов-н/Д. : Феникс. — 448 с.

10. Новиков, А. М. Труд и образование в постиндустриальном обществе [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.anovikov.ru/artikle/trud_ob.htm (дата обращения: 15.08.2014).

11. Киршина, И. А. Разработка стратегии и системы оценки кадрового потенциала инновационного предприятия : дис. ... канд. экон. наук. — СПб., 2011. — 217 с.

ДУСЬ Татьяна Эдуардовна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой профессионально-педагогического образования.

Адрес для переписки: dus.te@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.09.2014 г.

© Т. Э. Дусь

Книжная полка

Пидкасистый, П. Педагогика : учеб. / П. Пидкасистый, В. Мижериков, Т. Юзефовичус ; под ред. П. Пидкасистого. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Academia, 2014. — 624 с. — ISBN 978-5-4468-0229-6.

Учебник подготовлен в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 — Педагогическое образование (квалификация «бакалавр») и ориентирован на решение задачи содействия студентам в формировании готовности и способности к успешному осуществлению профессиональной педагогической деятельности. Содержание учебника освещает актуальные вопросы школьной и вузовской педагогики, что расширяет возможности свободного выбора студентами вариантов формирования профессионально-педагогической компетентности на различных этапах профессионального педагогического становления и развития. При изложении концепций, теорий различных авторов был использован широкий спектр плюралистических подходов. Раскрытие проблем воспитания и обучения осуществлялось на основе использования идей ряда наук, сопредельных с педагогикой, а также передового педагогического опыта.

Для студентов учреждений высшего профессионального образования.

К ВОПРОСУ О НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБОСНОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННО-НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА ИНЖЕНЕРНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Проведен краткий анализ военно-научного общества военно-инженерного учебного заведения. Охарактеризованы структура, функции и особенности организации военно-научного общества учебного заведения. Представлены выводы об обеспечении организационно-педагогических условий, необходимых для развития в научно-исследовательской деятельности курсантов их творческого потенциала, поддержания необходимого для достижения новых целей образовательного процесса учебного заведения.

Ключевые слова: военно-научное общество, курсант, преподаватель, учебное заведение, научно-исследовательская деятельность.

Образовательный процесс современного военно-инженерного учебного заведения представляет собой достаточно сложную педагогическую систему, которая объединяет различные процессы профессиональной подготовки будущих офицеров. Активизация научно-исследовательской деятельности курсантов, принятие новых ее целей и расширение содержания будет происходить в сложных условиях дефицита времени и ресурса, возможных конфликтов с другими составляющими образовательного процесса, трудностей в организации внешних связей. В такой ситуации целесообразной является специальная организационная форма научно-исследовательской деятельности — военно-научное общество.

Российские вузы обладают опытом использования различных систем организации научно-исследовательской деятельности. Одни формы этой деятельности в учебных заведениях появлялись и исчезали с изменениями политической и экономической ситуации в стране, например, советы научно-технического творчества молодежи, временные творческие молодежные коллективы, студенческие научно-исследовательские институты и лаборатории. Классическим среди них является студенческое научное общество.

Научное общество студентов, имеющее выраженную техническую направленность, было организовано в 1909 в Московском высшем техническом училище профессором Н. Е. Жуковским. В его студенческом научном воздухоплавательном кружке занимались будущие ученые и конструкторы: А. Н. Туполев, А. А. Архангельский, Б. С. Стечкин, В. Я. Климов и др. [1].

Анализируя состояние дореволюционных студенческих научных обществ, следует отметить их про-

дуктивность в развитии именно творческого потенциала будущих ученых и единичный характер членства студентов.

Сегодня студенческие научные организации, прежде всего студенческие научные общества, играют первостепенную роль в формировании студенческой науки, которая является фундаментальной основой построения научного потенциала государства, что, в свою очередь, обеспечивает развитие российского общества. Вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные и прикладные исследования признается одним из главных условий развития системы высшего профессионального образования [2].

Ключевые моменты в развитии студенческих научных обществ, как следует из выполненного анализа, можно связать с организационными изменениями в высшем профессиональном образовании и науке. В развитии же военно-научных обществ эти моменты связаны с кризисами военной науки и практики.

В настоящее время военно-научные общества являются рекомендуемой формой объединения деятельности научных кружков и секций военного учебного заведения, необходимой при определенном объеме научной работы [3].

В контексте организации педагогической системы развития творческого потенциала курсантов в научно-исследовательской деятельности военно-научное общество может структурировать ее функциональную, средовую и ресурсную подсистемы. Военно-научное общество инженерного учебного заведения представляет собой добровольное объединение курсантов и преподавателей с привлечением внешнего научно-исследовательского ресурса, имеющее

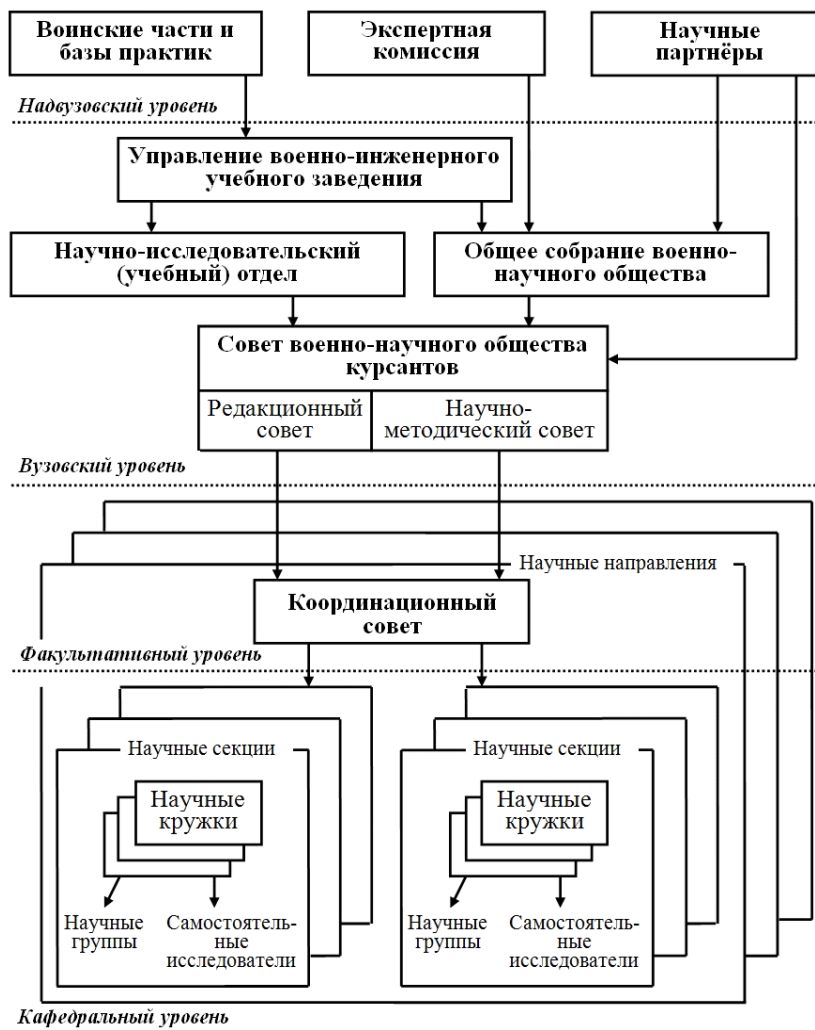


Рис. 1. Структура военно-научного общества
военно-инженерного учебного заведения

целью формирование актуальной военной проблематики и ее разработку силами научно-исследовательских коллективов.

Являясь центральным звеном научно-исследовательской деятельности, именно военно-научное общество позволяет сочетать задачи развития военной науки, профессиональной подготовки и воспитания курсантов. Организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими позитивную динамику процесса развития творческого потенциала личности курсанта в ходе научно-исследовательской работы на базе военно-научного общества, при этом можно считать:

- моделирование проблемных ситуаций в системе личностно ориентированных заданий, стимулирующих творчество курсанта;
- активизация творческой деятельности личности за счет включения в коллективные конструкторско-технологические проекты;
- создание поливариантной творческой среды, актуализирующей творческие качества ее субъектов.

По отношению структурных элементов к общей организации военно-инженерного заведения в структуре военно-научного общества выделяются: кафедра́льный, факультетский, вузовский и надвузовский уровни (рис. 1).

Основу кафедра́льного уровня составляют научные секции — постоянные образования при одной или нескольких кафедрах военно-инженерного учеб-

ного заведения, объединяющие курсантов, занимающихся научной деятельностью в рамках определенной предметной области. Предметная область научной секции определяется, прежде всего, спецификой научных исследований, проводимых на кафедре или в рамках другого структурного подразделения. Научная секция может быть образована совместно двумя или более кафедрами, в случае тематической близости или взаимного дополнения предметных областей данных кафедр. Руководителем секции может быть начальник кафедры или один из наиболее подготовленных в научном и организационном аспектах доцентов.

Научная секция состоит из одного или нескольких научных кружков. Научный кружок — это постоянный или временный элемент научной секции, объединяющий курсантов, занимающихся научной деятельностью в рамках предметной области секции по узким направлениям научной работы. У каждого кружка, как и у секции, есть свой научный руководитель, который курирует конкретное направление исследований, проводимое в научном кружке.

Объединение научных кружков и секций означает выход на факультетский уровень структуры военно-научного общества, на котором основным элементом организации являются научные направления. Каждое направление интегрирует кадровый, вузовский и внешний научно-методический, а также материальный ресурсы вокруг единого интегратив-

ного ядра — задач научного исследования в определенной области военной науки и практики.

Исходя из анализа научно-исследовательской деятельности военно-инженерных учебных заведений, целесообразным является выделение следующих направлений: гуманитарного, в рамках которого будут осуществляться исследования, предметом которых является военнослужащий в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной, общественной и профессиональной деятельности; военно-научного, объединяющего исследования в области процессов и явлений в сфере вооруженной борьбы и повседневной деятельности войск; инженерно-конструкторского, включающего исследования, направленные на создание или модернизацию объектов вооружения и техники, а также систем их обслуживания и ремонта.

Органом, осуществляющим координацию действий научных секций, включенных в то или иное научное направление, является избранный координационный совет — коллегиальный орган, выполняющий координационную функцию в области изучения и осмысления той или иной научной проблематики.

На вузовском уровне функционируют основные управляющие органы военно-научного общества, среди которых основным является общее собрание, которое сроком на один-два года избирает совет военно-научного общества.

Общее собрание военно-научного общества военно-инженерного учебного заведения может выполнять функции, относящиеся к стратегическому управлению научно-исследовательской работой и программам развития самого военно-научного общества: прием и исключение членов военно-научного общества, принятие решений о социальном партнерстве; избрание Совета военно-научного общества; формирование финансовой политики военно-научного общества и стимулирование научно-исследовательской деятельности; изменение структуры военно-научного общества, закрытие или формирование новых кружков и секций; установление материального стимулирования по результатам научно-исследовательской деятельности курсантов; подведение итогов и утверждение плана работы на год.

Проведенный анализ показал, что избранному Совету военно-научного общества предлагается делегировать следующие полномочия [3]: руководство научной работой; подготовку годовых планов работы военно-научного общества и планирование работы в секциях; проведение отчетно-выборных, общих собраний военно-научного общества, военно-научных, военно-исторических конференций и других мероприятий, связанных с популяризацией и обсуждением результатов исследований; оказание помощи членам военно-научного общества в разработке и реализации военно-научных трудов, рефератов, лекций и докладов; утверждение научных работ и разработок членов военно-научного общества для представления их на общие собрания военно-научного общества; возбуждение ходатайств о допуске членов военно-научного общества в государственные и военные архивы; обобщение и популяризацию передового опыта работы членов военно-научного общества; подготовку ежегодных отчетов о проделанной работе.

Кроме того, одновременно с перечисленными полномочиями Совет выполняет функции научно-методического и редакционного советов. Редакционный совет осуществляет экспертизу материалов

исследования, в зависимости от содержания и характера материалов принимает решение о закрытом или открытом их обсуждении, оценивает возможность их публикации в печатном издании военно-научного общества или других изданиях, организывает обсуждение и популяризацию опубликованных материалов исследования. Задачи научно-методического совета заключаются в оказании помощи исследователям в формировании методологии научных исследований, осуществляет методологическую экспертизу, а также организует выполнение мероприятий плана работы научного направления.

Общее руководство военно-научной работой курсантов возлагается на заместителя начальника учебного заведения по учебной и научной работе и осуществляется им через научно-исследовательский отдел и начальников кафедр и научных подразделений. Научно-исследовательский отдел планирует, организует и контролирует совместно с Советом военно-научного общества научно-исследовательскую деятельность курсантов, осуществляет руководство подготовкой научных семинаров, конференций и других мероприятий, проводимых в масштабе учебного заведения, организует изучение, обобщение и распространение положительного опыта этой работы [3].

В качестве структурных элементов, находящихся на надвузовском уровне, мы рассматриваем: научные организации, сообщества и отдельных ученых вне военно-инженерного вуза, с которыми военно-научное общество сотрудничает в разработке научной проблематики; экспертов, которых военно-научное общество приглашает для экспертизы научно-исследовательской деятельности; воинские части, базы, на которых осуществляется опытно-экспериментальная и конструкторская работа курсантов.

Рассмотрим детально работу военно-научного общества военно-инженерного учебного заведения как организационную форму научно-исследовательской деятельности на организационно-подготовительной, научно-поисковой и рефлексивно-обобщающей ступенях.

Основной задачей научно-исследовательской деятельности на организационно-подготовительной ступени является собственно организация исследования — система регламентов, нормативов и инструкций, определяющих порядок его проведения. Это распределение функций, обязанностей, ответственности и полномочий на выполнение работ в рамках исследования, распределение ресурсов и их комбинация во времени, пространстве, в кадрах по видам работ. Подобная организационная работа не может быть проведена достаточно качественно в изолированных однородных или даже смешанных исследовательских коллективах, поэтому она осуществляется в рамках военно-научного общества.

Проведя анализ деятельности военно-научного общества, в работе военно-научного общества, обеспечивающей научно-исследовательскую деятельность, на подготовительной ступени выделяются следующие функции: формирование научных коллективов; подготовка научных руководителей; определение методологии исследований; подготовка материальной базы исследования.

Целенаправленное формирование научных коллективов обеспечивает возможность значительного усложнения научной проблематики, определяемой для научно-исследовательской деятельности курсантов. В военно-научном обществе может быть организована работа по изучению личностных, творческих

и других особенностей курсантов и формированию исследовательских групп в соответствии с современными теориями управления.

Проведенный анализ работ позволяет выделить основные принципы формирования научно-исследовательских коллективов, которые в адаптированном в условия военно-инженерного вуза виде могут быть использованы в работе военно-научного общества [3]:

1. Принцип неоднородности. Объединение в коллектив одинаковых по способностям и характеристикам людей не обеспечит успех их деятельности. В каждом исследовательском коллективе должны быть представлены:

— «пионер», способный раньше других видеть проблемы и формулировать их даже тогда, когда всем ситуация проблемной не кажется;

— «энциклопедист», быстро находящий аналоги рассматриваемой проблеме во многих отраслях знаний;

— «генератор идей», концептолог или системщик, селекционирующий и объединяющий множество идей под одной целевой крышей;

— «оптимизатор», в чью обязанность входит поиск оптимальных систем и рациональных режимов деятельности;

— «энтузиаст», или оптимист, заражающий своей уверенностью в успехе дела слабо мотивированных на достижение работников;

— «скептик», сомневающийся в осуществлении любого плана или даже любого шага и тем самым, охлаждающий пыл не в меру оптимистичных, а точнее авантюрно-настроенных работников;

— «прогнозист», чья функция просчитать все возможные последствия принимаемых решений и действия членов группы;

— «эстет», так как изящные решения могут сыграть конструктивную роль в получении экономических по форме и богатых по содержанию результатов;

— «психолог», кроме решения психодиагностических задач обеспечивающий психологический комфорт для членов коллектива;

— «независимый», работающий в одиночку, но вносящий результаты в общий вклад и умеющий вписать их в общую систему деятельности и результатов группы;

— «переводчик», способный верно объяснить сущность проблемы специалистам разных областей знаний;

— «разработчик», склонный доводить результаты до кондиции, позволяющей использовать их на практике;

— «реализатор», привязывающий результаты совместной работы к конкретным условиям и добивающийся их практического применения.

Каждая из этих функций может быть представлена в исследовательской группе отдельным человеком или группой, один человек может также выполнять несколько функций.

2. Принцип срабатываемости — следствие умения управлять собой, своими отношениями к людям ради определенных целей. Срабатываемость — высшая степень развития совместимости, свойство, в значительной мере регулируемое и поэтому более предпочтительное для организации исследовательских групп.

3. Принцип совпадения формальной структуры коллектива с его неформальной организацией на основе приоритета неформального соподчинения

требует, чтобы формальная организация коллектива совпадала с фактической субординацией исследователей.

4. Принцип непрерывности формирования его состава. Это показатель жизненной силы исследовательских коллективов.

5. Принцип имитации, способность обладать специальными средствами имитации, воспроизводства решений других членов коллектива [4].

Эффективность научно-исследовательской деятельности сформированных научно-исследовательских коллективов зависит от целесообразного методологического аппарата исследования. При этом задача формирования методологического аппарата осложняется тем, что он должен быть адекватным: целям и задачам исследования; имеющейся материальной базе; методологической грамотности исследователей.

Военно-научное общество при этом способно, с одной стороны, оказывать помощь в формировании методологического аппарата конкретного научного исследования, а с другой — вести целенаправленную работу по формированию методологической культуры курсантов, их методологической подготовке. Собственно научный поиск в научно-исследовательской деятельности курсантов является предметом научно-поисковой ступени.

Научно-исследовательская деятельность, включаемая в образовательный процесс военного учебного заведения, предусматривает: выступление на семинарских занятиях с сообщениями по монографической литературе и справочным материалам; участие в подготовке и обсуждении докладов и статей; выполнение заданий и работ научно-исследовательского характера; выполнение индивидуальных заданий исследовательского характера в процессе производственной практики; другие формы работы по усмотрению кафедр.

Научно-исследовательская деятельность, выполняемая во внеучебное время, включает в себя: участие в выполнении научно-исследовательских работ, проводимых кафедрами, преподавателями; выступления с сообщениями на заседаниях кафедр при обсуждении теоретических проблем, монографий, учебных пособий, статей и т.д.; подготовку обзоров по новинкам специальной литературы и архивным материалам по профилю обучения; теоретические исследования по общепрофессиональным и специальным дисциплинам; выступления с докладами и научными сообщениями на теоретических и научно-практических конференциях; изучение практической деятельности воинских частей и организаций; работу в научных кружках и исследовательских проблемных группах; участие в конкурсах, викторинах, семинарах; другие формы работы по усмотрению кафедр.

В организационно-подготовительную ступень научно-исследовательской деятельности мы объединили все взаимодействия курсантов и других ее субъектов, обеспечивающие организационную, методологическую и материальную подготовку исследования.

Таким образом, можно сделать выводы, что охарактеризованные структура, функции и особенности организации военно-научного общества военно-инженерного учебного заведения обеспечат организационно-педагогические условия, необходимые для развития в научно-исследовательской деятельности курсантов их творческого потенциала, поддержат необходимые для новых целей образовательного процесса военного учебного заведения правильно

структурированные ресурсные потребности, создадут внешние связи, выводящие научно-исследовательскую деятельность курсантов за пределы образовательного процесса учебного заведения.

Библиографический список

1. Греля, К. В. Педагогические условия развития социально-профессиональной готовности студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / К. В. Греля. — Калининград, 1998. — 162 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
3. Исследование влияния работы курсанта в военно-научном обществе на развитие творческого потенциала : отчет о НИР (заключит.) / ОАБИИ ВС РФ ; рук. И. А. Маврина ; исполн. С. А. Тишин [и др.]. — Омск : ОАБИИ, 2012. — 148 с. — Инв. № 345.

4. Методологические проблемы военной теории и практики. — М. : Воениздат, 1966. — 326 с.

ТЕРЕЩЕНКО Евгений Сергеевич, кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры двигателей.

ТИШИН Сергей Александрович, кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры двигателей.

МИХАЙЛЕЦ Сергей Никитич, кандидат технических наук, доцент кафедры двигателей.

ПЕРОВ Сергей Анатольевич, кандидат технических наук, доцент кафедры двигателей.

Адрес для переписки: tesa1978@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.07.2014 г.

© Е. С. Терещенко, С. А. Тишин, С. Н. Михайлец, С. А. Перов

УДК 378.1

**Е. С. ТЕРЕЩЕНКО
С. А. ТИШИН
С. Н. МИХАЙЛЕЦ
А. А. БАБИЧЕВ**

Омский автобронетанковый
инженерный институт

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Проведен анализ существующих в современной науке подходов к изучению творчества и творческого потенциала, выявление особенностей и характеристик в профессиональной деятельности, а также краткий анализ структуры творческого потенциала курсантов военного инженерного высшего учебного заведения. Показан творческий потенциал курсанта как одна из ключевых личностных характеристик, значение которой определяется требованиями современной военно-профессиональной деятельности инженера к его профессионально важным качествам.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, курсант, военно-профессиональная деятельность.

В настоящее время в Вооруженных силах Российской Федерации главным фактором эффективности, наряду с современным вооружением и военной техникой, признается человек, а именно офицер. Самореализация офицера в военно-профессиональной деятельности напрямую зависит от его возможностей творчески решать профессиональные задачи, то есть его творческого потенциала. Характеристика творческого потенциала возможна через анализ существующих в современной науке подходов к изучению творчества, выявление особенностей и характеристик в профессиональной деятельности.

Творчество офицера как руководителя — это не слепое следование уставным правилам и должностным инструкциям, традиционно считалось слагаемым побед российского оружия.

Педагогический аспект исследования творчества заключается в установлении закономерностей, спо-

собов, методов и средств влияния на развитие творческих возможностей человека.

Выполнив анализ по понятию творчества и опираясь на различные подходы к трактовке творчества, как деятельности — творчество — это форма психической активности человека, определяющая процесс создания им субъективно новых или усовершенствования существующих знаний, опыта, объектов действительности, отношений, способов действий в проблемных ситуациях, осуществляемая за счет применения оригинальных идей, использования нестандартных решений на основе личного и освоенного социально-исторического опыта.

Проведенный анализ теоретических подходов к проблеме творчества человека позволяет сделать следующие обобщения [1, 2]:

— в современной науке утверждается возможность каждого человека осуществлять творческую

деятельность, которая характеризуется врожденными способностями, сформированными личностными качествами и личностными образованиями, усвоенным социально-историческим опытом, активностью личности и эмоциональной оценкой собственного творчества;

— возможно разделение творчества художественного и интеллектуального (научно-философского, естественнонаучного, технического и других), интеллектуальное творчество является следствием организации индивидуального понятийного знания человека;

— творческие возможности проявляются и развиваются в воспитании и обучении — специально организованном процессе, в ходе которого человек решает проблемные ситуации, не имеющие готового решения.

Кроме того, в охарактеризованной теоретической базе, используемой в научной разработке проблемы творчества, содержатся пять основных личностных детерминант творческих возможностей человека: врожденные и развитые способности в процессе творческой деятельности; фундаментальные, методологические, общие и специальные знания, умения и навыки, технологии творческого поиска и творческой деятельности; мотивация творчества; эмоциональная окраска творчества; опыт личной творческой деятельности.

Творчество в различной степени проявляется во всех формах социальной активности человека и, прежде всего, в основной форме — профессиональной деятельности. Для большинства людей именно этот вид деятельности предоставляет возможность удовлетворить всю гамму их потребностей, раскрыть свои способности, утвердить себя как личность, достигнуть в жизни определённого социального статуса [2].

Таким образом, в современной науке установлена зависимость между возможностями человека осуществлять профессиональную деятельность творчески и ее эффективностью, однако, только в профессиональном творчестве возможна профессиональная самореализация человека [3].

В процессе творческой деятельности у профессионала формируются не столько сами новые знания и конструктивные элементы деятельности, сколько более общие представления о профессиональной деятельности, то есть ее вторичное содержание, которое не усваивается в процессе приема словесной информации или при наблюдении за образцами такой деятельности.

Профессиональная деятельность военного инженера, обладая всеми характеристиками военно-профессиональной деятельности в целом, имеет ряд особенностей, связанных со своей спецификой, к числу которых относятся яркие области проявления ее творческого характера. На основании результатов исследований военно-инженерной деятельности можно выделить: инженерно-техническое, инженерно-научное, инженерно-конструкторское и инженерно-педагогическое творчество военного инженера [4, 5].

Следует отметить интеллектуальный характер творчества, выражающийся в крайней зависимости результатов от имеющихся у офицера научно-технических, военно-инженерных и общих знаний, владения им методологией научного поиска, личного и освоенного опыта творческой деятельности. Творческий процесс в деятельности военного инженера предполагает внутрисистемный и межсистемный перенос знаний и умений в новые ситуации, изменение способа действий в ходе решения учебных и боевых задач.

Необходимо отметить, что творчество военного инженера есть прямое проявление личного или освоенного им социально-исторического опыта творческой деятельности, оно, в значительной степени, зависит от имеющихся у военного инженера «наработок», исходных позиций научного поиска.

Таким образом, специфика творчества военного инженера позволяет выделить четыре основные группы профессионально важных качеств:

— врожденные и развитые творческие способности;

— знания, умения и навыки в профессиональной области научного поиска;

— мотивы и другие побудители к творчеству;

— личный и освоенный творческий опыт.

Различный уровень развития профессионально важных качеств, включенных в выделенные группы, определяет творческие возможности военного инженера в военно-профессиональной деятельности, которые, как показывает практика, могут располагаться в очень широком диапазоне. В попытках определить универсальную характеристику творческих возможностей профессионала, в современной науке нет единого подхода [3].

Проведенный анализ показал, что существует несколько подходов в вопросе творчества инженера, а именно выделяют: творческую готовность будущего инженера к профессиональной деятельности; социально-профессиональную готовность военных инженеров к творчеству; готовность к инженерному творчеству и творческую инженерную активность.

Следует отметить, что указанные подходы не вступают в противоречие друг с другом, они отражают различные аспекты творческих характеристик человека.

Проведенная научно-исследовательская работа в Омском автобронетанковом инженерном институте показала, что наиболее целесообразно совокупность профессионально важных качеств курсанта, определяющих его творческие возможности в военно-профессиональной деятельности, структурирует понятие «потенциал».

Потенциал, в широком смысле — средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определённой цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи; возможности отдельных лиц, общества, государства в определённой области [3].

В структуре творческого потенциала курсанта военно-инженерного вуза, в соответствии с выделенными группами профессионально важных качеств, определяющих его творческие возможности, выделяется четыре компонента: креативный, гностический, побудительный и деятельностный (рис. 1).

Креативный компонент. Креативный компонент объединяет врожденные и развитые творческие способности курсанта, характеризующие его готовность к продуцированию и формулированию принципиально новых идей в решении актуальных проблем военно-профессиональной деятельности. В качестве показателей в него включены: чувствительность к проблемам, противоречивости и дефициту научных знаний; воображение и фантазия; способность к творческому мышлению.

Чувствительность к проблемам, противоречивости и дефициту научных знаний отражает специфичные для каждого курсанта взаимоотношения между реальными или возможными задачами, возникающими перед представителями его профессии (спе-



Рис. 1. Структура творческого потенциала курсантов военного инженерного высшего учебного заведения

циальности) в военно-профессиональной деятельности и существующими способами их решения.

Приводя трактовки понятия к соответствию с объектом исследования, чувствительность к проблемам, противоречивости и дефициту научных знаний определяется, как профессионально важное качество курсанта, проявляющееся в способности выходить за рамки заданных инструкций, самостоятельно обнаруживать в военно-профессиональной деятельности области, содержащие противоречия, организовывать собственную работу по осмыслению и формулированию научных проблем.

Способность курсанта рассматривать обнаруженную проблему и с различной результативностью находить не существовавшие ранее возможные пути ее разрешения зависят от его воображения и фантазии.

Воображение и фантазия курсанта, как составляющая креативного компонента его творческого потенциала, — это профессионально важные качества, обеспечивающие курсанту потенциальные возможности создания объективно или субъективно новых образов (представлений) об объектах, субъектах и отношениях в профессиональной деятельности военного инженера, позволяющих искать пути разрешения проблемных ситуаций.

Творчество военного инженера связано с особым типом умственной деятельности — творческим мышлением, которое характеризуется диалектичностью, проблемностью, познавательной активностью, конструктивной самостоятельностью и в конечном итоге обеспечивает получение нового знания.

Гностический компонент. Творческое мышление курсанта — это совокупность его профессионально важных качеств, определяющих способность осуществлять в процессе решения профессиональных задач особую умственную деятельность, отличительными признаками которой являются такие характеристики как: активность, самостоятельность, прогностичность, гибкость, критичность, быстрота; ориентация в исследованиях боевых и технических свойств оружия и военной техники, обобщение результатов испытаний и разработка предложений по совершенствованию способов боевого применения и эксплуатации средств вооружения; создание методик исследования конструируемых систем оружия и приемов их боевого применения [3].

Творчество военного инженера — это деятельность, направленная на производство субъективно или объективно нового знания, которое получает социальную апробацию и входит в систему военно-профессиональной деятельности. Его природа раскрывается на основе трактовки военной науки, как ряда сменяющих друг друга и объединенных исторической связью систем знания, опредмечиваемых в военно-профессиональной деятельности. В этом процессе проявляется гностический компонент, который проецирует на творческий потенциал теоретическую базу, полученную курсантом в образовательном процессе военно-инженерного вуза, и отражает его готовность использовать ее в ходе творческой военно-профессиональной деятельности. Состояние гностического компонента отражают следующие показатели: фундаментальная и методологи-

ческая подготовка; операциональное оснащение; профессиональные знания, умения и навыки.

Имеются различные аспекты проблемы фундаментализации профессионального образования, наиболее разработанным является аспект фундаментализации содержания профессионального образования, исходя из которого следует, что сложная профессиональная деятельность имеет творческий характер тогда, когда она правильно структурирована в целостную систему научных знаний специалиста.

Вопросы фундаментальной подготовки курсанта тесно связаны с развитием у него методологии получения, систематизации и использования профессиональных знаний. Методологическая подготовка субъекта профессиональной деятельности определяется, как степень развития его системного отношения к реалиям окружающей действительности, развития системного мышления, овладения философскими методами познания и объяснения действительности [3].

Обобщая теоретические подходы, фундаментальная и методологическая подготовка курсанта определяется, как степень овладения им системой общенаучных знаний, навыков их получения, обобщения, объяснения и использования в творческой профессиональной деятельности.

Побудительный компонент. Творчество военного инженера — это высокая ступень его профессиональной деятельности, направленной на поиск более совершенных методов, приемов и средств решения проблем военной науки и практики. Но создание нового всегда связано с успешным усвоением уже существующей базы знаний. Профессиональные знания, умения и навыки включают в себя не только результаты военных исследований, но и накопленный поколениями опыт военно-профессиональной деятельности.

Динамические характеристики творчества, как и любого другого вида человеческой деятельности, в значительной степени определяются его побудительной сферой.

Всю совокупность динамических тенденций, побуждающих курсанта к творческой военно-профессиональной деятельности, объединяет побудительный компонент творческого потенциала. В его составе: мотивы творческой деятельности, эмоциональная окраска собственного опыта творческой деятельности и ценностные ориентации, связанные с творчеством.

К деятельности человека побуждают, как правило, несколько мотивов, которые образуют мотивационный комплекс. Под мотивами творческой деятельности курсанта понимается устойчивая, внутренне организованная система мотивов и мотивационных комплексов, побуждающая его к сознательному творчеству в военно-профессиональной деятельности.

Однако возможность реализации мотива в творчестве обусловлена не только внешними факторами, но и общественными установлениями. Творчество имеет глубокий личностный смысл только тогда, когда оно совпадает с ними, или хотя бы не противоречит им. Шкала оценок, применяемых курсантом для ориентации в военно-профессиональной деятельности, основана на своеобразных «фильтрах» его поведения — ценностях, представляющих собой социально оправданные, с точки зрения курсанта, формы профессионального поведения.

С точки зрения организации педагогической системы, развивающей творческий потенциал кур-

санта, интересуют отношения курсанта к собственной творческой военно-профессиональной деятельности, т.е. его ценностные ориентации, связанные с творчеством в военно-профессиональной деятельности.

Ценностные ориентации — важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом курсанта, опытом его военно-профессиональной деятельности, совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для курсанта от незначимого и несущественного.

Деятельностный компонент. С использованием творческого потенциала курсантов на практике связан деятельностный компонент, на котором основано осознание курсантом себя как профессионала, способного творчески заниматься выбранной профессиональной деятельностью.

В ходе решения проблемных профессиональных задач, при осуществлении научного поиска у каждого курсанта формируется опыт творческой деятельности, т.е. осмысленное, оцененное и закрепленное содержание предыдущей военно-профессиональной деятельности, имеющей творческий характер, который можно рассматривать в трех аспектах.

С одной стороны, творческие возможности курсанта определяют его собственный опыт, благодаря которому курсант имеет представление о творческой военно-профессиональной деятельности, обладает необходимыми инструментами соотнесения этих представлений и осознает собственные задачи профессионального и творческого развития.

С другой стороны, следует отметить чужой опыт творчества в военно-профессиональной деятельности, который может быть курсантом воспринят как свой, а следовательно, значительно расширяет содержание собственного опыта.

С третьей стороны, потенциальные возможности творчества военного инженера, безусловно, зависят от его личных творческих достижений, имеющих позиции в выбранном направлении научных исследований.

Именно поэтому в состав деятельностного компонента включены: личный и освоенный опыт творческой деятельности, а также творческие достижения курсанта.

Анализ теоретических исследований позволяет сделать выводы и сформулировать следующие основные обобщения, что творческий потенциал курсанта является одной из ключевых личностных характеристик, значение которой определяется требованиями современной военно-профессиональной деятельности инженера к его профессионально важным качествам.

Теоретическая база, существующая на сегодняшний день в науке, обеспечивает разработку содержания и структуры творческого потенциала, как цели образовательного процесса военных вузов с учетом особенностей инженерной профессии.

Использование творческого потенциала курсанта в качестве ориентира для образовательного процесса вуза предусматривает учет в его структуре профессионально важных качеств, связанных со спецификой профессиональной деятельности военного инженера.

Библиографический список

1. Айдарова, Л. И. Творчество в обучении и воспитании — стратегия построения современного образования / Л. И. Айда-

рова, М. Р. Львов // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 16–18.

2. Акиндинова, И. А. Психология и педагогика в общественной практике / И. А. Акиндинова // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — С. 29–36.

3. Исследование влияния работы курсанта в военно-научном обществе на развитие творческого потенциала: отчет о НИР (заключит.) / ОАБИИ ВС РФ; рук. И. А. Маврина; исполн. С. А. Тишин [и др.]. — Омск: ОАБИИ, 2012. — 148 с. — Инв. № 345.

4. Алферов, А. М. Формирование готовности военных инженеров к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. М. Алферов. — Нижний Новгород, 2005. — 190 с.

5. Пашкин, С. Б. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности военного инженера в вузе МО РФ (Психолого-педагогический аспект): дис. ... д-ра пед.

наук: 20.02.02 / С. Б. Пашкин. — СПб.: Петродворец, 2001. — 545 с.

ТЕРЕЩЕНКО Евгений Сергеевич, кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры двигателей.

ТИШИН Сергей Александрович, кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры двигателей.

МИХАЙЛЕЦ Сергей Никитич, кандидат технических наук, доцент кафедры двигателей.

БАБИЧЕВ Александр Анатольевич, старший преподаватель кафедры двигателей.

Адрес для переписки: tesa1978@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.07.2014 г.

© Е. С. Терещенко, С. А. Тишин, С. Н. Михайлец, А. А. Бабичев

УДК 37.017.4

С. Г. ЧУХИН

Омский государственный
педагогический университет

СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ И СОДЕРЖАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются подходы к определению сущности понятий «гражданское образование» и «российская гражданская идентичность». В статье анализируются: стратегическая цель, задачи, функции, формы и средства организации, компоненты структуры, критерии оценки результативности гражданского образования.

Ключевые слова: гражданское образование, российская гражданская идентичность, функции гражданского образования, формы и средства гражданского образования.

Преобразования, произошедшие в обществе, затронули систему политического образования и патриотического воспитания, существовавшую в советский период. Это была четкая, стройная и развитая система воспитания гражданина советского общества, основанная на единой идеологии — политическом образовании и патриотическом воспитании молодежи. Сегодня совершенно очевидно, что в прежнем виде эта система не может быть восстановлена.

Формирование российской гражданской идентичности школьников — актуальная задача системы образования. В частности, материалы последней стандартизации образования предлагают рассматривать «российскую гражданскую идентичность» в качестве личностного результата образования. Разработчики ФГОС ООО дают следующее содержательное наполнение данного параметра: патриотизм, уважение к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной [1].

При определении понятия «гражданское образование» в педагогике и учреждениях системы образования постоянно возникают споры и разногласия. В педагогической литературе чаще встречается понятие «гражданское воспитание». Гражданское воспитание — это «воспитание личности как гражданина правового демократического государства. Г. в. вводит личность в систему прав и обязанностей гражданина, формирует опыт деятельности на благо государства и общества, готовность выполнять гражданский долг. Г. в. сочетается с формированием у личности нравственной ответственности за окружающее жизненное пространство. Г. в. направлено на регулирование системы отношений субъектов права в условиях гражданского общества» [2, с. 78]. Но мы считаем необходимым говорить о «гражданском образовании», так как современная политическая и социально-экономическая ситуация требует не только развития гражданских качеств личности, но и приобретение определенных знаний, умений и навыков подготовки к гражданской деятельности.

Особенность гражданского образования состоит в том, что оно не имеет установленных образовательных уровней и цензов, хотя и отвечает всем требованиям образовательного процесса — без гражданского образования, активной гражданской пози-

ции человек не может в полной мере быть полезен обществу и государству. В то же время гражданское образование личности — это обучение, воспитание и развитие гражданского мировоззрения. Под развитием гражданского мировоззрения подразумевается, что гражданин не только должен знать, как устроена и как действует власть, как осуществляется управление обществом, как при этом соблюдается его гражданско-правовой интерес, но он должен быть готов принять участие в создании новой морали гражданского общества, новых традиций гражданственности, быть способным к объединению с другими гражданами для защиты общих интересов, к активным и ответственным поступкам в своей гражданской деятельности. Таким образом, гражданское образование все чаще понимается как система или модель школьного образования, включающая не только обучающий аспект в узком (предметном) смысле, но и в широком значении этого понятия — как надпредметная область деятельности школы, которая способствует воспитанию демократических гражданских ценностей и поведения всех участников образовательного процесса.

Гражданское образование имеет следующие функции:

- обучающую, то есть обучение специальным знаниям, умениям, навыкам гражданской деятельности, основам гражданского общества;

- акмеологическую, то есть развитие отношения к будущей профессии и отношения к обучению, которое неотрывно от гражданской позиции;

- аксиологическую, то есть развитие ценностей гражданского общества;

- развивающую, то есть развитие фундаментальных знаний о гражданственности, знакомство с достижениями мировой культуры и цивилизации.

Государственная политика в области гражданского образования в постсоветский период определена решением коллегии Минобразования России от 24 декабря 1994 г. «О стратегии развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях», конкретизирована в методическом письме от 19 марта 1996 г. «О гражданско-правовом образовании и воспитании учащихся в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации».

Согласно стратегической политике государства, гражданское образование начинается с дошкольного образовательного учреждения и продолжается в средней школе. При этом в равной мере значимы и приемлемы два реально существующих в педагогической теории и практике подхода к гражданскому образованию и воспитанию: предметный и интегрированный. Сторонники интегрированного подхода рассматривают гражданское образование как учебный предмет и предполагают включение в учебные планы в рамках дисциплины «обществознание» специальных гражданско-правовых курсов. Предметный подход к гражданскому образованию означает преподавание гражданско-правовых дисциплин в ряду других школьных дисциплин — гражданское образование, обществознание, экономика и другие.

Под гражданским образованием понимается процесс передачи обучающимся специальных знаний, развития у них умений и навыков, служащих цели усвоения ими позитивного социального опыта и развития базовых социальных компетентностей. Это есть комплексная система организации различных видов педагогической деятельности, стержнем которой является правовое, политическое и нрав-

ственное образование и воспитание, реализуемые как через образовательный процесс, так и посредством демократической, правовой организации школьной среды.

Главная цель гражданского образования — воспитание гражданина, живущего в демократическом обществе. Такой гражданин должен обладать определенными знаниями (правовыми, политологическими, экономическими и так далее); умениями (критически мыслить, анализировать, сотрудничать), ценностями (уважать права человека, толерантность, компромиссность, достоинство, гражданское самосознание, желание участвовать в общественно-политической жизни страны).

Важная цель гражданского образования — социализация школьников. Приобретенные ими гражданские знания и умения должны быть адекватны характеру и стилю поведения, их взаимоотношениям с окружающими. Обучающиеся должны уметь давать нравственную оценку всем явлениям жизни общества. Гражданское образование направлено на воспитание внутренней свободы человека.

В основу гражданского образования положена идея полноценного участия личности в решении общественно значимых задач на современном этапе развития страны. Оно сочетает развитие навыков социальной практики с глубоким усвоением основ социальных наук. Именно в этом контексте возможно развитие и самоопределение личности, ее духовный рост. Поэтому одна из основных задач гражданского образования состоит в том, чтобы помочь гражданину обрести себя как личность, избежать маргинализации, быть полноценным участником экономической, социальной, политической и духовной жизни общества. В процессе гражданского образования должен сформироваться определенный гражданский идеал, служащий показателем отношения личности к обществу.

В гражданском образовании приоритетным является аспект нравственного развития личности, его реализация (с учетом возрастных особенностей обучающегося) играет значимую роль на всех уровнях системы образования — от дошкольного до среднего (полного) общего образования. Гражданин должен научиться самоидентифицировать себя в качестве полноправного участника созидательного развития гражданского общества.

Одной из наиболее важных задач гражданского образования является развитие позитивного правосознания обучающихся. Учитывая, что преподавание гражданско-правовых дисциплин должно быть ориентировано, прежде всего, на позитивные аспекты, необходимо развивать отношение к праву как к важному условию и механизму осуществления социальной справедливости, средству защиты индивидуальных и общественных прав и свобод. Гражданское образование призвано сформировать понимание категорий: «справедливость», «равенство», «свобода», «достоинство», «права человека», «демократия» и выработать навыки их реализации в повседневной жизни. Такое понимание должно быть осознанным и основываться как на опыте, так и на чувствах. Поэтому немаловажной задачей является развитие рационального и эмоционального восприятия гражданско-правовых ситуаций.

Гражданское образование позволяет личности действовать в сложноорганизованных ситуациях, где сталкиваются разные позиции и мнения. Это обеспечивает развитие способности анализировать свои и чужие действия, искать формы их координации,

быть терпимым к иному мнению и отстаивать собственную позицию. Таким образом, происходит интенсивное развитие самосознания через принятие ответственной позиции, развиваются критическое мышление и грамотная устная речь. Последние компоненты, в свою очередь, составляют основу коммуникативных навыков.

Необходимо, чтобы педагоги строили образовательный процесс на основе рационально-эмоционального подхода: предлагали анализировать проблемы реализации прав и свобод человека, давали возможность обучающимся выражать свои чувства и эмоциональные переживания. При этом ориентация гражданского образования на позитивные аспекты не должна подменять критический подход к явлениям, происходящим в обществе, сглаживать углы, приукрашивать действительность или уходить от социально-экономических реалий страны и мира.

В процессе гражданского образования школьники получают представление о следующих гражданских ценностях: самоопределение личности, права и свободы человека, человеческое достоинство, институты гражданского общества, нормам и правила современной демократии, справедливость, равенство людей перед законом, общественное благо, национальные традиции и культура, общечеловеческие ценности, политическое многообразие, патриотизм и другие. Воспитание гражданских чувств должно основываться на культурных и исторических традициях родного края, примерах жизни и деятельности выдающихся земляков, событиях истории родного края.

Важнейшим условием гражданского образования в направлении повышения его качества является складывание или переустройство уклада жизни школы как действующей модели гражданского общества. Это особенно важно в условиях России, когда элементы демократического, толерантного, гражданского общества еще только вырастают, а потому не могут быть представлены в жизненном опыте не только ребенка, но и семьи и учителя. Чертами такого уклада могут быть:

- стремление школы создать ситуации для выбора обучающимися содержания своего образования, форм освоения, темы, темпов, вариантов гражданской деятельности;

- тенденции руководства школы делегировать полномочия с административного уровня управления на общественный уровень;

- тенденции к созданию общественных органов управления различными сферами школьной жизни;

- привлечение всех членов школьного сообщества к созданию норм и правил общей жизни;

- тенденции к созданию в школе институтов защиты прав человека, прав ребенка (уполномоченные по защите прав ребенка, консультанты по разрешению конфликтов и так далее).

Именно такой уклад школы позволяет участникам образовательного процесса приобретать опыт и способы гражданского поведения, а учебные предметы обществоведческого цикла (основы права, граждановедение, основы демократии, обществознание и другие) должны помогать осмысливанию этого опыта, доводить его до культурных образцов и понятий.

Специфика содержания гражданского образования позволяет реализовывать его в следующих формах:

- предметная, где основу составляют курсы «Граждановедение» или курс «Обществознание»;

- межпредметная, где основное содержание гражданского образования включается в ряд предметов общего образования, таких как история, литература, иностранные языки, предметы естественно-математического цикла, предметы художественно-эстетического цикла, основы безопасности и жизнедеятельности, физическая культура;

- воспитательная;

- институциональная (то есть организация школьного сообщества, в котором реализуется гражданско-правовое образование);

- проектная и другие.

Основными содержательными компонентами гражданского образования являются: политические знания, правовые знания, социальные знания, экономические знания, экологические знания, основы социально-психологических знаний, знание культурных и исторических достижений народов России и мировой цивилизации.

В процессе гражданского образования обучающиеся овладевают основными знаниями, умениями и навыками в сфере гражданственности.

Знания: демократия, человек, право, права и свободы человека, механизмы защиты прав и свобод человека, права ребенка и аспекты законодательства о несовершеннолетних, основные международно-правовые документы о правах человека, общество, основные сферы жизни общества, гражданское общество, государство, институты государственной власти и управления, принципы организации местного самоуправления, политика, политические институты общества, политические свободы, политическая и правовая культура, власть, принципы принятия решений, формы правления и государственного устройства, правовое государство, разделение властей, формы политического участия, выборы и референдумы, избирательные системы, основы избирательного права, политические партии, общественные организации, внешняя политика, гражданин, статус гражданина, правонарушения и правовая ответственность, экономика, собственность, правовое регулирование имущественных отношений, предпринимательская деятельность и ее правовое регулирование, права потребителя и их защита, труд, правовое регулирование трудовых отношений, трудовая этика, социальная структура общества, социальные группы, социальная стратификация, социальные роли личности, межличностные конфликты и пути их разрешения, основы социально-психологических знаний, выбор жизненного пути, семья и этика семейных отношений, правовое регулирование семейно-брачных отношений, этнос, нация, межнациональные отношения, основы социальной экологии и влияния человека на окружающую среду, правовая защита природной среды, экологическая этика, духовная жизнь общества и духовная культура, образование и его роль в гражданском становлении личности, роль образования в формировании гражданского общества и демократии, средства массовой информации, религия, гуманистическая этика, патриотизм, Россия и мир, Россия и Европа, глобальные проблемы современности.

Результатами освоения знаний должно стать развитие у обучающихся на разных уровнях конкретных навыков и умений гражданской деятельности, к которым можно отнести:

- умения выделять основной смысл текста, события, явления, соотносить со своим опытом и ценностями, то есть придавать им и формировать свой личностный смысл;

— умения создавать для себя нормы деятельности и поведения, пользоваться или критически относиться к нормам, созданным другими, гражданским обществом и государством;

— строить индивидуальную и коллективную деятельность в полном ее цикле: постановка целей, анализ ситуации, планирование и проектирование, практическая реализация, получение готового продукта, анализ результатов через рефлексию и самооценку;

— умения строить коммуникацию с другими людьми — вести диалог в паре, малой группе, учитывать сходство и разницу позиций, взаимодействовать с партнерами для получения общего продукта или результата;

— ориентироваться во времени, уметь соотносить факты и события прошлого и настоящего с эпохой, временем и другими событиями, высказывать предположения о тенденциях;

— понимать, создавать, сохранять, изменять уклад жизни малой группы, класса, школы, города;

— занимать в соответствии с собственной оценкой ситуации, ценностями, целями различные позиции и роли, понимать позиции и роли других людей;

— освоение способов критического мышления (выдвижение оснований для суждения, поиск путей разрешения противоречий, выдвижение гипотез и так далее);

— умение отбирать, перерабатывать и осмысливать информацию в сфере общественной жизни;

— умение делать выбор позиции, роли, темы, объема для гражданского действия;

— проводить самооценку собственных знаний и умений, трудовых усилий, продвижений в своем развитии;

— умение принимать решения, принимать на себя ответственность;

— умение реализовывать индивидуальные и общественные права и обязанности граждан;

— умение использовать механизмы защиты прав человека на местном, региональном, государственном и международном уровнях;

— устанавливать конструктивные отношения с людьми;

— умение работать в группах и участвовать в дискуссии, слушать другого человека;

— умение определять предвзятое мнение, стереотипы, предрассудки;

— возможность участвовать в дискуссии (толерантность, уважение к доводам собеседника вне зависимости от согласия или несогласия с ним).

В связи с этим перед современной школой ставится задача развивать не просто знания, умения и навыки, а многофункциональные, надпредметные, базовые компетенции. Данное понятие включает

в себя как знания, умения и навыки, так и результаты обучения, систему ценностных ориентаций обучающихся, особенности их социального поведения, привычки и так далее. Сам характер базовых компетенций, их востребованность в различных сферах политической, трудовой, учебной деятельности, в семье, общении и так далее, делают развитие межпредметного подхода приоритетным.

Гражданское образование может развивать следующие ключевые компетентности:

— компетентность в области общественно-политической деятельности (реализация прав и обязанностей гражданина, выполнение функций гражданина и так далее);

— компетентность в социально-экономической сфере (анализ собственных профессиональных склонностей и возможностей, ориентация в сфере рыночных отношений, трудовом законодательстве, приобретение навыков организации труда, знание норм трудовой и коллективной этики и так далее);

— компетентность в самообразовательной деятельности (самостоятельный поиск и получение информации из различных источников, умение ее анализировать, критически мыслить и так далее).

Реализация целей и задач гражданского образования возможна при создании в общеобразовательном учреждении целостной системы такого образования, включающей три этапа, которые соответствуют периодам начальной, основной и средней (полной) общей школы. Целостность системы обеспечивается единством политических, правовых и нравственных идей, преемственностью содержания гражданского образования на каждом из этапов, а также единством теории и практики гражданского образования. Основное содержание гражданского образования на каждом этапе строится с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Библиографический список

1. Шакурова, М. В. Формирование российской гражданской идентичности личности: проблема педагога [Текст] / М. В. Шакурова // Педагогика. — 2014. — № 3. — С. 83–91.
2. Педагогический словарь [Текст] / Под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М.: Академия, 2008. — 352 с.

ЧУХИН Степан Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры педагогики.

Адрес для переписки: chukin2009@mail.ru.

Статья поступила в редакцию 13.01.2015 г.

© С. Г. Чухин

Книжная полка

Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб. : Питер, 2015. — 304 с. — ISBN 978-5-496-01636-0.

Учебное пособие представляет собой компактный и высокоинформативный очерк истории, теории и практики педагогики, написанный ведущими петербургскими специалистами по педагогике и педагогической психологии. Читатель узнает об основных этапах становления и новейших достижениях педагогики, о структуре мирового образовательного пространства, о разнообразии форм и направлений современной педагогической деятельности. Допущено Учебно-методическим объединением вузов России по педагогическому образованию Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений.

ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА: ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ

В работе в рамках краткого очерка развития вероятностных представлений рассмотрено взаимодействие двух подходов — детерминированного и стохастического. Статья адресована, в первую очередь, преподавателям математических и естественно-научных дисциплин. Сформулированы некоторые содержательные особенности теории вероятностей и математической статистики, которые необходимо учитывать при разработке методики преподавания.

Ключевые слова: случайность, вероятность, статистика, детерминизм, стохастика, методика преподавания.

Преподавание математических дисциплин студентам естественнонаучных, технических, экономических направлений подготовки, к сожалению, часто строится на представлении о том, что математика есть лишь набор инструментов для количественного описания изучаемых явлений. Отсюда — огромное внимание, которое уделяется собственно технике математических расчётов при явной недооценке важности сопоставления подходов, условий их применимости и, говоря шире, роли математики в точном формулировании содержания других наук. Сводить изучение математики к выработке вычислительных навыков означает потерю возможности глубокого понимания сути явлений и процессов. Необходима выработка системных представлений о фундаменте математики [1].

Фундаментальная, структурообразующая роль математики ярко проявляется на примере теории вероятностей и математической статистики. Становление и развитие этой дисциплины теснейшим образом связаны с философскими размышлениями о природе необходимого и случайного, о месте вероятностных понятий в системе научного знания. Сама ретроспектива этой науки нагружена философским и методологическим содержанием. Анализ содержания посвящены многочисленным монографиям и статьям (например, [2–6]), лежащие на границе философии и математики. В настоящей работе в рамках краткого очерка развития вероятностных представлений рассмотрено взаимодействие двух подходов — детерминированного и стохастического. Цель статьи — помочь преподавателям наполнить учебный процесс историко-философскими и методологическими сведениями о вероятности, которые способствовали бы более глубокому и осмысленному пониманию самой вероятностной теории и её роли в других науках.

Понятие вероятности события возникло как результат развития представлений о необходимом и случайном. *Необходимым* называют явление, однозначно определяемое внутренними условиями в некоторой фиксированной области объективной реальности. Мы способны достоверно предсказывать необходимое событие на основе знания условий.

Случайным называют явление, которое вносится в некоторую фиксированную область объективной реальности извне. Такое явление не детерминировано условиями, существующими в данной области и поэтому не может быть достоверно предсказано на основе знания о них [7]. Необходимое и случайное представляют собой диалектическое единство: одно и то же явление, случайное в одной области, выступает как необходимое в другой. Засушливая погода — явление случайное с точки зрения его отношения к биосфере Земли, но необходимое с точки зрения метеорологии.

Представления о соотношении необходимого и случайного формировались уже в античные времена. Демокрит стоял на позициях жесткого детерминизма: случайности не существует, всё имеет свою причину [8]. Эпикур, напротив, закреплял особый статус за категорией случайного, считая, что именно случайность правит миром. Если Демокрит утверждал, что движение атомов в пустоте определяется внешней механической необходимостью, то Эпикур полагал, что атомы спонтанно отклоняются от прямолинейного движения. Аристотель же считал необходимость и случайность равнозначными характеристиками действительности.

Представители немецкой классической философии преломляли и развивали аристотелевскую трактовку случайного. Кант вслед за Аристотелем понимал случайное как несущественное, несвойственное [9, с. 430]. Гегель не просто выделял необходимые и случайные события, но и отмечал, что они необходимы и случайны одновременно. Кроме этого, он не сводил необходимость к причинности, а случайность — к субъективным представлениям [10].

Из всех перечисленных точек зрения на необходимые и случайные явления суждение Демокрита, возможно, является самым грубым, но оно представляет для нас наибольший интерес, поскольку Демокрит считается предтечей так называемого каузального (т.е. причинного) детерминизма. Наиболее полно и последовательно эту концепцию сформулировал П. Лаплас в начале XIX века.

Детерминизм по Лапласу есть представление о том, что мир подчиняется действию однозначных

законов. «Мы можем рассматривать настоящее состояние Вселенной как следствие его прошлого и причину его будущего. Разум, которому в каждый определенный момент времени были бы известны все силы, приводящие природу в движение, и положение всех тел, из которых она состоит, смог бы объять единым законом движение величайших тел Вселенной и мельчайшего атома; для такого разума будущее было бы таким же ясным, как прошлое» [11]. По Лапласу случайность — субъективная категория, связанная с незнанием действующих причин. Поэтому и вероятность имеет лишь *субъективное* содержание, являясь выводом из той информации, которой мы располагаем.

К моменту, когда благодаря Лапласу в науке утвердился взгляд на вероятность как на нечто, связанное скорее с нашим знанием об объекте исследования, чем с самим объектом, теория вероятностей насчитывала уже примерно полтора века своего развития. Обычно возникновение этой науки связывают с именами Б. Паскаля, П. Ферма и Х. Гюйгенса (середина XVII века), хотя ещё за несколько десятилетий до них первичные вероятностные задачи пытались решать Дж. Кардано, Н. Тарталья и Г. Галилей [12, 13]. Итог XVII века в области теории вероятностей был подведён книгой Я. Бернулли «Искусство предположений» [14]. Бернулли сформулировал в простейшей форме закон больших чисел, в котором фигурирует не просто численность наступлений события, но *относительная* частота, что вплотную подвело его к классическому определению вероятности, которое также появилось в данной книге. Однако формулировка классического определения вероятности была ещё несовершенной. Автор писал об отношении числа благоприятных случаев к числу всех возможных случаев, но ничего не говорил о равновозможности этих случаев (хотя, очевидно, подразумевал это).

Требование равновозможности случаев в классическом определении вероятности ввёл Лаплас. Однако благодаря этому в классическом определении вероятности наметилось два «слабых» места. Во-первых, согласно Лапласу, вероятность определялась фактически через «равновероятность» (своего рода порочный круг) [2]. Во-вторых, хорошо, если речь идёт о монете или игральной кости (причём идеально симметричных). А что делать в других случаях? И здесь Лаплас даёт, пожалуй, один из своих наиболее сомнительных рецептов. Согласно сформулированному им принципу недостаточного основания, равно-возможными считаются случаи, существование которых для нас является одинаково неопределённым [11]. Итак, для Лапласа вероятность характеризует уровень знаний субъекта, а не свойства объекта исследования.

Пожалуй, одним из самых ярких примеров реализации концепции субъективной вероятности является байесовский подход. Согласно этому подходу, первоначально рассматриваются степени доверия к различным гипотезам (моделям). Эти степени доверия задаются в виде так называемого априорного распределения вероятностей. Затем фиксируются результаты наблюдений (в виде наступления некоторых событий или появления значений некоторой случайной величины, что, в общем, одно и то же). После этого формула (теорема) Байеса позволяет найти новое (апостериорное) распределение вероятностей. Это пересмотренные с учётом новой информации степени доверия к гипотезам (моделям).

Но существует ли *объективная* вероятность как мера возможности осуществления событий? Оче-

видно, положительный ответ на этот вопрос возможен при условии, что существует *объективная случайность*, т.е. случайность как объективный закон природы, а не как результат нашего неполного знания. Оригинальную теорию, связанную с этой проблемой, разработал в середине XIX века французский математик и экономист О. Курно, ученик Пуассона. Бесконечная цепь причин и следствий создаёт причинный ряд. При этом некоторые ряды связаны между собой причинной зависимостью, между другими же рядами не существует никакой связи. Пересечение независимых друг от друга причинных рядов рождает событие, являющееся *объективно случайным*. Таким образом, объективно случайное событие — это событие вовсе не беспричинное, но его причины никак не связаны между собой. Вероятность такого события «...не зависит от того, велики или малы наши знания относительно условий возникновения явлений» [15].

Рождение *статистики* (или, как тогда говорили, политической арифметики) принято связывать с именами английских исследователей Дж. Граунта, У. Петти и Э. Галлея. Занимаясь демографией во второй половине XVII века, они получили важные результаты, касающиеся возрастного состава населения, распределения смертности по возрастам и вероятной продолжительности жизни. Родоначальники статистики фактически ввели в научный оборот понятия относительной частоты и медианы (хотя сами этих терминов не использовали) и вплотную приблизились к формулировке закона больших чисел. Безусловно, это были первые шаги в области математической статистики, повлиявшие на чуть более поздние работы Я. Бернулли.

Проникновение вероятностно-статистических представлений в *физику* началось с соображений Г. Галилея об ошибках измерений. Именно он классифицировал ошибки на систематические и случайные и обратил внимание на то, что большинство измерений группируется около истинного значения. К. Гаусс ввёл понятие среднеквадратической ошибки и для минимизации ошибок первым применил метод наименьших квадратов (название принадлежит А.-М. Лежандру, «переоткрывшему» и впервые опубликовавшему этот метод, являющийся краеугольным камнем возникшего позже регрессионного анализа). Что касается так называемого нормального распределения, то первым его получил ещё А. де Муавр как непрерывную аппроксимацию биномиального закона, а Гаусс и Лаплас связали нормальное распределение с теорией ошибок и детальнейшим образом исследовали. С тех пор нормальное распределение играет важнейшую роль во многих областях знаний, особенно в физике. Если физическая величина подвержена влиянию большого числа случайных факторов, то она подчиняется нормальному распределению. По этой причине именно нормальное (гауссово) распределение так распространено в природе.

Полномасштабное использование вероятностно-статистических методов в физике началось во второй половине XIX века в связи с развитием кинетической теории газов. Становилось ясно, что детерминированные модели явлений, основанные на так называемых динамических законах, не могут решить проблем, вставших перед исследователями. Динамические законы, законы классической механики, характеризуют поведение систем, состоящих из небольшого числа элементов. Реальный газ, состоящий из молекул, описать таким способом невозможно.

Появление статистических понятий в молекулярно-кинетической теории начинается с того, что Р. Клаузиус вводит понятия средней длины свободного пробега и средней скорости молекул. Как писал Дж. Максвелл, ограниченность наших возможностей в применении динамических законов к громадному числу атомов вынуждает нас отказаться от попыток исследовать историю каждого атома в пользу изучения «среднего положения» большой группы (ансамбля) атомов [16]. Таким образом, речь шла о применении в кинетической теории вероятностно-статистических законов. Огромный вклад в молекулярно-кинетическую теорию и становление статистической физики внёс Л. Больцман.

Значительное влияние оказали вероятностно-статистические представления и на развитие биологии: основатель генетики Г. Мендель пришёл к формулированию и обоснованию её законов, последовательно применив статистический метод; антропометрические исследования Ф. Гальтона привели к появлению понятий корреляции и регрессии; наконец, теория эволюции Ч. Дарвина также, по существу, опиралась на статистические представления. Таким образом, в середине XIX века вероятностно-статистические методы стали играть важную роль в развитии социальных и естественных наук. Это, безусловно, было связано со стремлением к максимальной математизации научного знания. Однако более глубокая причина заключалась в том, что именно в XIX веке — идёт ли речь о явлениях социальных, биологических, или о термодинамических свойствах газа — объектом исследования стали *массовые* явления.

Казалось бы, роль вероятностно-статистических методов в науке ко второй половине XIX века была полностью определена. Детерминистский подход, основанный на использовании универсальных законов классической физики, является, если так можно выразиться, более «высокой» формой описания действительности, поскольку, в отличие от статистического подхода, даёт определённые, достоверные предсказания. Статистический подход вынужденно применяется вместо детерминистских методов при слишком большом числе уравнений, недостатке информации о начальных условиях и т.д. Создавалось представление, что если бы мы располагали более мощными вычислительными средствами и более точными измерительными приборами, то необходимости использования в физике самого понятия «вероятность» не было. Этот поход пошатнулся в связи с возникновением квантовой механики. Оказалось, что сами законы микромира являются вероятностно-статистическими. Выдающиеся работы физиков-теоретиков Л. де Бройля, Э. Шредингера, М. Борна, В. Гейзенберга в 1910–1920-е годы привели к пониманию спонтанности распада радиоактивных атомов, волновых свойств микрочастиц, введению понятия волновой функции, её вероятностной интерпретации и формулированию так называемого принципа неопределённости. Принять эти открытия научному миру было непросто. В классической механике Ньютона задание положения и скорости тела в какой-либо момент времени, а также сил, действующих на это тело, однозначно определяет положение тела в любой последующий момент времени. Известный пример действенности этой теории — предсказание солнечных затмений и даже восстановление дат исторических событий путём вычисления «обратного» движения планет и их спутников. Для микрочастиц, как утверждает квантовая механика, такие предсказания невозможны в принципе.

Эта невозможность противоречит укоренившимся представлениям о динамических законах, имеющих детерминированный характер и полностью управляющих движением. Новая теория пришлась не по душе Планку и Альберту Эйнштейну, сказавшему, что «Бог не играет с миром в кости». И даже Шредингер, который ввёл понятие волновой функции, не принял её вероятностной (борновской) интерпретации. Однако из новой теории не следует, что микромир абсолютно недетерминирован, что им управляют только неопределённость и случайность. Сам Борн говорит об этом так: «В квантовой механике мы встречаемся с парадоксальной ситуацией — наблюдаемые явления повинуются закону случая, но вероятность этих событий сама по себе эволюционирует в соответствии с уравнениями, которые, судя по всем своим существенным особенностям, выражают причинные законы» (цитируется по книге [17]).

Принципиальное отличие вероятностно-статистических представлений в квантовой механике от других научных приложений теории вероятностей и математической статистики заключается в том, что статистические закономерности в квантовой механике применяются не к массовым явлениям (совокупностям, ансамблям), а к единичным объектам.

Благодаря перечисленным выше научным открытиям в естествознании второй половины XIX и первой половины XX веков и, вообще, колоссальному прогрессу наших знаний о природе, классическая версия детерминизма, не оставляющая места объективной случайности, была несколько потеснена. Однако это не привело к отрицанию закономерной связи явлений. Напротив, статистические законы, как и законы динамические, представляют собой форму такой связи. Статистические законы возникают вследствие взаимодействия большого числа элементов; регулярность и повторяемость, проявляющиеся в статистических законах, есть результат взаимной компенсации действия различных случайных факторов [4]. Такую концепцию можно назвать *стохастическим детерминизмом*. В классическом лапласовом детерминизме — чем меньше причин, тем точнее следствие (в гносеологическом смысле). В стохастическом детерминизме — чем больше причин (событий, наблюдений, измерений), тем точнее следствие (относительная частота, среднее значение, дисперсия). Закономерность порождается случайностью. Стохастический подход, действительно, не даёт нам точного знания о том, что произойдёт в данном опыте или в следующий момент времени, но зато позволяет предсказать, каково будет «среднее», «типичное» поведение некоторого объекта (процесса, системы).

Каким же образом современный специалист — инженер, естествоиспытатель, экономист, социолог — применяет идеи теории вероятностей и математической статистики на практике с целью исследования явлений и принятия решений?

Вероятностный подход основывается на разработке математической модели реального явления или процесса, в которой неопределённые факторы выражены в терминах теории вероятностей. Эта неопределённость может иметь объективный характер, но может вноситься и сознательно, например, при случайном отборе единиц генеральной совокупности. Однако для практического применения таких моделей необходимо знать сами вероятности. Если теоретически они неизвестны, то следует применить *статистический* подход, который, по сути, нацелен на решение задачи, обратной по отношению

к задачам теории вероятностей: на основе результатов наблюдений оценить вероятности, закладываемые в математическую модель явления. Таким образом, вероятностный и статистический подходы опираются друг на друга и, в сущности, составляют единое целое.

Выводы. В преподавании теории вероятностей и математической статистики должны присутствовать историко-философские аспекты, помогающие более глубоко понимать эти науки. Необходимо довести до обучающихся, что:

— понятие вероятности тесно связано с категориями необходимого и случайного;

— согласно концепции классического детерминизма, идущей от Лапласа, к понятию случайности мы обращаемся только в связи с незнанием действующих причин, а вероятность субъективна, являясь лишь выводом из той информации, которой мы располагаем;

— концепцию объективной вероятности сформулировал Курно: пересечение независимых друг от друга причинных рядов рождает событие, являющееся объективно случайным;

— классический детерминизм сыграл огромную роль в познании мира (в частности, на этом принципе построена классическая физика за исключением термодинамики и молекулярной физики: возникновение этих наук заставило говорить о существовании не только динамических, но и статистических законов);

— статистические законы так же объективны, как и динамические: они возникают вследствие взаимодействия большого числа элементов, а регулярность и повторяемость, проявляющиеся в статистических законах, есть результат взаимной компенсации действия различных случайных факторов («стохастический детерминизм»);

— статистические закономерности в квантовой механике применяются не к массовым явлениям (совокупностям, ансамблям), а к единичным объектам: характер событий в микромире является вероятностным по самой своей природе;

— в работе исследователей вероятностный и статистический подходы к моделированию опираются друг на друга и, в сущности, составляют единое целое.

Библиографический список

1. Зепнова, Н. Н. Применение методов дискретной математики при решении логических задач / Н. Н. Зепнова, О. В. Кузьмин // Омский научный вестник. Сер. Приборы, машины и технологии. — 2014. — № 2 (130). — С. 14–17.

2. Купцов, В. И. Детерминизм и вероятность / В. И. Купцов. — М. : Политиздат, 1976. — 256 с.

3. Чайковский, Ю. В. О природе случайности / Ю. В. Чайковский. — М. : Центр сист. исслед. ; Ин-т ист. естествозн. и техники РАН, 2004. — 280 с.

4. Рузавин, Г. И. Неопределенность, вероятность и прогноз / Г. И. Рузавин // Вопросы философии. — 2005. — № 7. — С. 65–78.

5. Осипов, В. Е. Вероятностные представления в научном познании: сущность, эволюция, методологическое значение / В. Е. Осипов // Современные технологии. Системный анализ. Моделирование. — 2009. — № 4 (24). — С. 241–256.

6. Григорян, А. А. Закономерности и парадоксы развития теории вероятностей. Философско-методологический анализ / А. А. Григорян. — М. : Едиториал УРСС, 2010. — 120 с.

7. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Гл. ред. И. Т. Касавин. — М. : Канон + РООИ Реабилитация, 2009. — 1248 с.

8. Чанышев, А. Н. Курс лекций по древней философии : учеб. пособие для филос. фак. и отд.-ний ун-тов / А. Н. Чанышев. — М. : Высшая школа, 1981. — 374 с.

9. Кант, И. Критика чистого разума : в 6 т. / И. Кант. — М. : Мысль, 1964. — Т. 3. — 799 с.

10. Некрасов, С. И. Идеи детерминизма и глобального эволюционизма: антагонизм или взаимообусловленность? / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова, А. М. Захаров. — М. : Изд. дом Академия естествознания, 2008. — 122 с.

11. Лаплас, Пьер. Опыт философии теории вероятностей / Пьер Лаплас. — М. : Либроком, 2011. — 208 с.

12. Гнеденко, Б. В. Курс теории вероятностей / Б. В. Гнеденко. — М. : Наука, 1988. — 448 с.

13. Секей, Г. Парадоксы в теории вероятностей и математической статистике / Г. Секей ; пер. с англ. — М. : Мир, 1990. — 240 с.

14. Бернулли, Я. О законе больших чисел / Я. Бернулли ; пер. с лат. — М. : Наука, 1986. — 176 с.

15. Курно, О. Основы теории шансов и вероятностей / О. Курно. — М. : Наука, 1970. — 384 с.

16. Гельфер, Я. М. История и методология термодинамики и статистической физики / Я. М. Гельфер. — М. : Высшая школа, 1981. — 536 с.

17. Налимов, В. В. Язык вероятностных представлений: препринт / В. В. Налимов. — М. : Научный совет по комплексной проблеме «Кибернетика» АН СССР, 1976. — 60 с.

ГЕФАН Григорий Давыдович, кандидат физико-математических наук, доцент (Россия), доцент кафедры математики.

Адрес для переписки: grigef@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 09.09.2014 г.

© Г. Д. Гефан

Книжная полка

Маралов, В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2015. — 424 с. — Сер. Бакалавр и магистр. Модуль. — ISBN 978-5-9916-4311-5

В пособии даны теоретические основы педагогики и психологии ненасилия, показаны пути построения учебного процесса, основанного на принципах ненасилия, представлены технологии ненасильственного взаимодействия, методы формирования способности к ненасилию у всех участников образовательного процесса. Приведены методические и практические материалы, которые помогут студентам овладеть базовыми компетенциями педагогики и психологии ненасилия. Соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования четвертого поколения. Данное пособие может быть рекомендовано студентам вузов, работникам дошкольных и школьных образовательных учреждений, а также может быть использовано в системе повышения квалификации научно-педагогических работников.

ОПТИМИЗАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ СИНТЕЗА ЗНАНИЙ

Оптимизация является необходимым и заключительным этапом перехода от интеграции знаний к их синтезу. Теоретической базой оптимизации служат дискретная математика, методы оптимизации и теория принятия решений, в педагогике — труды ученых по оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе и в вузе.

Ключевые слова: педагогическая технология синтеза знаний, методы оптимизации.

Идея оптимизации учебного процесса в школе и в вузе уже давно находится в центре внимания педагогов и учителей [1–9], но особую важность приобретает эта идея в связи с проблемой проектирования технологий синтеза знаний, поскольку именно оптимизация является не только необходимым, но и ключевым элементом перехода интеграции знаний к их синтезу [10].

Обычно идея оптимизации соотносится со всем учебно-воспитательным процессом в целом (Ю. К. Бабанский, 1989), с выбором наиболее эффективного варианта управления процессом обучения (И. И. Дзяченко, 1970), с выявлением оптимальных сочетаний различных методов обучения (И. Т. Огородников, 1972).

Позиция И. Т. Огородникова оказывается наиболее подходящей для решения проблемы синтеза знаний, так как переход от интеграции знаний к их синтезу через оптимизацию интеграционных процессов не только делает идею оптимизации востребованной, но и превращает методы оптимизации в способы технологии синтеза знаний.

Оптимизационный характер технологии синтеза охватывает все компоненты процесса обучения: цели обучения, его содержание, формы, методы и средства деятельности участников процесса, анализ результатов обучения.

Синтез знаний в педагогической технологии ставится как цель обучения; содержание обучения подбирается таким образом, чтобы обеспечить синтез знаний; оптимизация служит способом синтеза, а результатом обучения должно быть достижение уровня синтеза знаний.

Чем привлекательна педагогическая технология синтеза знаний? По нашему мнению, это объясняется следующими фактами:

1. Большой объем интегрированных знаний оптимизируется и превращается в конечном счете в фундаментальное ядро теории; оптимизация устраняет ненужные повторы и дублирование, убирает устаревшую информацию.

2. Синтез знаний особенно актуален в связи с переходом на многоуровневую систему образования в России, когда особенную роль играют междисциплинарные исследования; возможность профильной подготовки осуществляется благодаря умению педа-

огов интегрировать и синтезировать знания, исходя из запросов производства, рынка труда и требований к качеству процесса обучения.

3. Игнорирование проблемы синтеза знаний приводит к застою в педагогической теории и практике, тормозит прогресс консолидации различных парадигм развития образования в России, понижает уровень педагогических исследований (педагог от общей методики преподавания предмета вынужден обращаться к частным методикам преподавания дисциплин).

С математической точки зрения, задача оптимизации выглядит следующим образом:

— составляется модель некоего процесса, который, в частности, может оказаться педагогическим процессом;

— модель включает целевую функцию (критерий) F , ограничения g_i и граничные условия:

$$F = f(x) \rightarrow \max(\min); \quad (1)$$

$$g_i(x) \{ \leq, =, \geq \} d_i, \quad x = (x_1, x_2, \dots, x_n); \quad (2)$$

$$a_j \leq x_j \leq b_j; \quad i = 1, m; \quad j = 1, n; \quad (3)$$

— процесс оптимизации направлен на определение наилучших (оптимальных) наборов неизвестных x , доставляющих целевой функции F экстремальное решение (1) с учётом ограничений (2) и граничных условий (3).

Задачи оптимизации могут оказаться очень разнообразными по смыслу и относиться к областям производства, экономики, бизнеса, финансов, искусства и культуры. Многообразие жизненных ситуаций произвело на свет значительное количество математических методов оптимизации:

— в теории графов: метод Шимбела определения экстремальных (кратчайших или максимальных) путей между вершинами графа с заданным числом рёбер; алгоритмы Дейкстры и Беллмана — Мура нахождения кратчайших путей между вершинами ориентированного графа со взвешенными дугами; теорема Форда — Фалкерсона в задаче о максимальном потоке и минимальном разрезе, сетевые и линейные графики, позволяющие определить критический путь свершения событий, резервы времени;

— в методах оптимизации: симплекс-метод, теория двойственности, метод Гомори целочисленного линейного программирования, методы решения транспортной задачи (в частности, метод потенциалов);

— в теории принятия решений: методы теории игр, венгерский метод в задаче о назначениях; метод ветвей и границ в задаче коммивояжёра, метод Белмана динамического программирования; методы нелинейной оптимизации [11 – 13].

Несмотря на сложный математический аппарат, многие методы оптимизации, не став «единственным практическим инструментом» оптимизации в сфере образования, используются, наряду с другими методами, как в идейном плане, так и в плане количественных и качественных оценок степени интеграции и синтеза знаний.

Процесс образования и в школе, и в вузе является сложной динамической системой, причём сложность проблемы синтеза состоит в том, что оптимальное по одному критерию решение может не быть оптимальным по другим критериям. Моделируя реальные процессы обучения, учёные и педагоги вынуждены решать так называемые многокритериальные задачи, когда вводятся принципы оптимизации, то есть дополнительные условия, призванные согласовать между собой разные критерии с целью получения компромиссного, но всё-таки оптимального решения задачи синтеза знаний (можно в связи с этим назвать принцип Сэвиджа — принцип минимакса, принцип Вальда — правило осторожных решений, принцип Нэша — принцип индивидуальной оптимальности, принцип равновесия Вальраса, принцип Парето).

Учёные научились сводить многокритериальную задачу оптимизации к однокритериальной, когда вводится новая целевая функция как линейная комбинация исходных критериев, а весовые коэффициенты критериев устанавливаются либо экспериментально, либо в результате педагогического эксперимента (метод свёртки).

Кроме метода свёртки, применяется метод выбора главного критерия. При этом «неглавные» критерии переходят в разряд новых ограничений в задаче оптимизации.

Таким образом, совокупность принципов оптимизации, метода свёртки и метода выбора главного критерия с привлечением педагогического эксперимента и экспертных оценок даёт возможность воплотить в жизнь идею синтеза знаний через их оптимизацию в такой многокритериальной динамической системе как учебный процесс.

В заключение приведём несколько примеров оптимизационного решения задачи синтеза знаний:

— построение оптимальной дидактической системы на базе использования теории графов и алгоритма Форда, получившего широкое применение в сетевом планировании [14];

— разработка моделей, методов и алгоритмов синтеза структур обмена ресурсов [15];

— синергетическая методология интеграции и синтеза знаний [16].

Указанные примеры и приведённые выше теоретические положения позволяют сделать следующие выводы:

— оптимизация действительно является одним из главных и наиболее эффективных методов синтеза знаний;

— оптимизация касается как фундаментального ядра любой теории, так и её методов (универсальных научных и учебных действий);

— оптимизация осуществляется на уровне синтеза развития математического мышления как необходимый и завершающий этап синтеза знаний;

— методика оптимизации (когнитивные методы оптимизации, теория внутрипредметных и межпредметных связей, математические и информационные методы оптимизации, синергетическая парадигма) в целом адекватно отражает сложность современного многодисциплинарного процесса обучения и позволяет решать проблему повышения качества образования на пути интеграции и синтеза гуманитарных, естественнонаучных и математических знаний.

Библиографический список

1. Бабанский, Ю. К. Внедрение идей оптимизации учебно-воспитательного процесса в практику работы школ : метод. рек. для руководителей школ / Ю. К. Бабанский. — М. : Б.И., 1980. — 111 с.
2. Бабанский, Ю. К. Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. — Киев : Радянська школа, 1982. — 198 с.
3. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. — М. : Просвещение, 1991. — 80 с.
4. Каган, Б. Н. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе / Б. Н. Каган, И. А. Сычеников. — М. : Высшая школа, 1977. — 143 с.
5. Оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе : межвуз. сб. науч. тр. — Ишим, 1994. — 95 с.
6. Осмоловский, В. И. Дидактические условия оптимизации самостоятельной работы как метод обучения (на материале подготовительного отделения вуза) : автореф. ... дис. канд. пед. наук / В. И. Осмоловский. — Челябинск, 1988. — 20 с.
7. Победоносцев, Г. А. Проблемы принятия оптимальных решений в педагогической деятельности / Г. А. Победоносцев. — М. : АПН СССР, 1984. — 96 с.
8. Сечкина, И. В. Эксперимент по оптимизации аудиторной самостоятельной работы студентов / И. В. Сечкина // Вестник Омского университета. — 2002. — № 2. — С. 111–112.
9. Черкасов, В. А. Оптимизация управления учебно-воспитательным процессом / В. А. Черкасов. — Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 1990. — 138 с.
10. Сечкина, И. В. Синтез как цель, метод и конечный результат интеграции знаний / И. В. Сечкина, Г. И. Сечкин // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. — 2014. — № 3 (129). — С. 191–192.
11. Новиков, Ф. А. Дискретная математика для программистов : учеб. для вузов. — 3-е изд. / Ф. А. Новиков. — СПб. : Питер, 2008. — 384 с.
12. Шапоров, С. Д. Дискретная математика. Курс лекций и практических занятий / С. Д. Шапоров. — СПб. : БХВ-Петербург, 2009. — 400 с.
13. Зыкина, А. В. Теория принятия решений: задачи нелинейной оптимизации : учеб. пособие / А. В. Зыкина. — Омск : ОмГТУ, 2008. — 60 с.
14. Байдак, В. А. Программные средства построения оптимальной дидактической системы / В. А. Байдак, О. Н. Лучко // Материалы Всесоюзного семинара АН СССР и АПН СССР «Компьютер и образование». — М. : НИИ СиМО, 1991. — 2 с.
15. Косоруков, А. Л. Разработка моделей, методов и алгоритмов синтеза структур обмена ресурсов : автореф. ... дис. канд. техн. наук / А. Л. Косоруков. — Иваново, 1995. — 20 с.
16. Евгеньев, Г. Б. Синергетическая методология интеграции знаний / Г. Б. Евгеньев // Информационные технологии. — 2011. — № 1. — С. 15–23.

СЕЧКИН Геннадий Иванович, кандидат физико-математических наук, доцент (Россия), доцент кафедры

УДК 378.147:004.9

Н. В. ПЕТРОВА

Омский государственный
педагогический университет

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНОГО ПЛАНА ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

В статье рассматриваются рекомендации по составлению учебного плана подготовки педагогов-бакалавров профиля «Иностранный язык и иностранный язык» с целью непрерывного развития их ИКТ-компетентности. Рекомендовано построение последовательности изучения дисциплин на основе преемственности и последовательности перехода от развития общекультурных ИКТ-компетенций к профессиональным, а затем специальным ИКТ-компетенциям.

Ключевые слова: учебный план, ИКТ-компетентность, педагоги-бакалавры профиля «Иностранный язык и иностранный язык».

Введенные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования поставили перед вузами непростые задачи. Одна из которых — развитие ИКТ-компетентности будущих педагогов-бакалавров с учетом их профиля и особенностей будущей профессиональной деятельности.

Будущие учителя иностранных языков должны уметь проводить лингвистические эксперименты, моделировать языковые ситуации с помощью электронных таблиц и баз данных, использовать информационные технологии при обучении фонетики для визуализации произношения, развития фонематического слуха и интонационных навыков обучаемых за счет многократного прослушивания аутентичных или учебных текстов, начитанных носителями языка и т.д.

Подготовка студентов в области информационных технологий определяется учебным планом, разрабатываемым высшим учебным заведением на основании государственных стандартов обучения. При формировании учебного плана академик М. П. Лапчик рекомендует разделять дисциплины в соответствии с двумя основными видами деятельности педагога: учитель-предметник (знания в профильной предметной области) и учитель-преподаватель (дидактика и информационные технологии). Такое разделение напрямую согласуется с двумя важными направлениями использования компьютеров в образовании: как средства актуализации информационных

технологий для исследовательской работы в предметных областях знания: иностранные языки, математика и т.п. (компьютер как инструмент исследования) и как средство для реализации образовательных технологий (компьютер как средство обучения) [1].

В действующей версии ФГОС третьего поколения педагог-бакалавр должен обладать компетенциями, представленными тремя основными группами: общекультурными (общезначимы для любой профессии), профессиональными (компетенции в области педагогической деятельности и компетенции в области культурно-просветительской деятельности) и специальными (компетенции в профильной области своей деятельности).

Соответственно, следуя рекомендациям М. П. Лапчика [1], последовательность изучения дисциплин в учебном плане необходимо строить на основе преемственности и последовательности перехода от развития общекультурных ИКТ-компетенций к профессиональным, а затем специальным ИКТ-компетенциям, это позволит обеспечить непрерывность развития ИКТ-компетентности.

Нами был проведен анализ учебного плана подготовки бакалавров по направлению 050100 «Педагогическое образование» профиля «Иностранный язык (английский) и иностранный язык (немецкий)» Омского государственного педагогического университета, с целью выявления возможностей непрерывного развития ИКТ-компетентности» (табл. 1).

В результате анализа было выявлено, что в учебном плане дисциплины информационного блока

представлены дисциплиной федерального компонента «Информационные технологии в образовании» [2] и дисциплинами национально-регионального (вузовского) компонента «Математика и информатика» и «ИКТ в области преподавания иностранных языков».

Анализ учебно-методических комплексов дисциплин основной образовательной программы показал, что все дисциплины учебного плана можно разделить на три группы по направлениям использования компьютеров в образовании.

К первой группе отнесем дисциплины-«точки роста» (отмечены диагональной штриховкой в табл. 1, 2), в освоении содержания которых компьютер используется в качестве инструмента исследования. Данные дисциплины обеспечивают подготовку студентов к осуществлению различных видов информационной деятельности и позволяют развивать ИКТ-компетентность.

Ко второй группе отнесем дисциплины, в которых информационные технологии выступают средством обучения (отмечены серым цветом в табл. 1, 2).

Третьей группой дисциплин учебного плана являются дисциплины, в процессе освоения которых студенты не изучают и не используют информационные технологии (отмечены белым цветом в табл. 1, 2).

Дисциплина «Информатика и математика» должна обеспечивать развитие преимущественно общекультурных ИКТ-компетенций, содержание дисциплины «Информационные технологии в образовании» должно строиться на основе интеграции подготовки в области информационных технологий и педагогики и обеспечивать развитие преимущественно профессиональных ИКТ-компетенций, содержание дисциплины «ИКТ в области преподавания иностранных языков» должно строиться на основе интеграции методической подготовки и подготовки в области информационных технологий и обеспечивать развитие преимущественно специальных ИКТ-компетенций.

Анализ существующего учебного плана показывает, что он не обеспечивает преемственность дисциплин для непрерывного развития ИКТ-компетентности, а именно, изучение дисциплины «ИКТ в области преподавания иностранных языков» в 5-м семестре является преждевременным, так как студенты в недостаточной мере подготовлены в области методики обучения иностранных языков и существует необходимость пересмотра последовательности изучения дисциплин. Рассмотрим разработанные нами рекомендации (табл. 2).

1. Разделение дисциплины «Математика и информатика» на отдельные дисциплины «Математика» и «Информатика».

Необходимость разделения дисциплин на отдельные вызвана различием предметных областей, методики и технологии их освоения, что влечет за собой проблемы, возникающие в ходе преподавания интегрированной дисциплины, а именно, разный уровень подготовки выпускников школ и насыщенность курса при небольшом количестве часов. Данные факты подчеркиваются авторами публикаций [3, с. 271; 4, с. 2; 5].

2. Ориентация дисциплин учебного плана на использование информационных технологий.

В содержание дисциплин, освоение которых не предусматривает использование информационных технологий в качестве средств обучения, рекомендуется включить различные виды информационной деятельности: подготовка проектов, докладов, презентаций, рефератов; поиск дополнительной информации в сети Интернет; использование лент времени

при изучении истории; использование справочно-поисковой системы «Консультант +», ведение дневника или блога с целью фиксирования нормативов, результатов соревнований, отметок прогресса по физической культуре и др.

3. Освобождение часов на самостоятельную работу в 10-м семестре и перенос дисциплин-«точек роста» в 9-й семестр.

10-й семестр является заключительным семестром подготовки будущих педагогов-бакалавров, в течение которого осуществляется работа над выпускной квалификационной работой и подготовка к итоговой государственной аттестации. Данный семестр является достаточно загруженным (11 дисциплин) и включает изучение дисциплин-«точек роста». Мы считаем целесообразным перенести дисциплины-«точки роста» («Теория и практика перевода», «Актуальные сферы иноязычного общения», «Тестирование и оценка английской устной и письменной речи») в 9-й семестр, чтобы «разгрузить» студентов и дать возможность использовать сформированные специальные ИКТ-компетенции в 9-м семестре при освоении содержания дисциплин 10-го семестра.

4. Своевременная организация обучения дисциплинам блока информационной подготовки.

Содержание дисциплины «Информатика» конструируется на основе междисциплинарных связей с другими дисциплинами, при изучении которых студенты используют различные виды информационной деятельности: работа с образовательным порталом Омского государственного педагогического университета; запись фонетических упражнений в звуковом редакторе по дисциплине «Практическая фонетика»; работа с сервисом «Лента времени» при изучении истории и др. Соответственно, целью данной дисциплины является подготовка студентов к осуществлению различных видов информационной деятельности в 1-м семестре до начала их использования (обозначено в рекомендуемом учебном плане белым цветом). В период обучения с 1-го по 3-й семестры у студентов формируются преимущественно общекультурные ИКТ-компетенции при освоении содержания дисциплин общеобразовательной подготовки.

Содержание дисциплины «Информационные технологии в образовании» конструируется на основе интеграции подготовки в области информационных технологий и педагогики и направлено на подготовку студентов к осуществлению различных видов информационной деятельности, необходимых будущему педагогу: осуществление автоматизированного контроля, организация культурно-просветительской деятельности средствами информационных технологий, организация педагогического эксперимента и др. Основное содержание дисциплины направлено на развитие профессиональных ИКТ-компетенций и является своевременным.

Дисциплина «Экономика образования», предусмотренная для изучения в 8-м семестре учебного плана, относится к общепрофессиональным дисциплинам, основана на педагогических знаниях и рассматривает вопросы составления контрактов, расчета стоимости образовательных услуг и др. В то время как содержание дисциплины «ИКТ в области преподавания иностранных языков» основано на интеграции методической подготовки и подготовки в области информационных технологий, соответственно обучение данной дисциплине необходимо осуществлять после завершения обучения методике обучения иностранным языкам в 8-м семестре. Таким образом, следует поменять местами данные дисциплины.

Таблица 1
Учебный план подготовки бакалавров по направлению 050100 «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык (английский) и иностранный язык (немецкий)»

| 1 семестр | 2 семестр | 3 семестр | 4 семестр | 5 семестр | 6 семестр | 7 семестр | 8 семестр | 9 семестр | 10 семестр |
|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|
| Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Иностранный язык | Иностранный язык |
| Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Общее языкознание | Тестирование и оценка английской устной и письменной речи |
| Практическая фонетика (1 профиль) | Практическая фонетика (1 профиль) | Педагогическая риторика | Методика обучения (1 профиль) | Методика обучения (1 профиль) | Методика обучения (1 профиль) | Методика обучения (1 профиль) | Экспоника образования | Современные тенденции в зарубежной литературе | Современное переводоведение |
| Практическая фонетика (2 профиль) | Практическая фонетика (2 профиль) | Правоведение | Методика обучения (2 профиль) | Методика обучения (2 профиль) | Методика обучения (2 профиль) | Методика обучения (2 профиль) | Теоретическая грамматика (1 профиль) | Немецкая литература XX века | Текст как объект лингвистического исследования |
| Практическая грамматика (1 профиль) | Практическая грамматика (1 профиль) | Практическая грамматика (1 профиль) | Языковые основы межкультурной коммуникации | ИКТ в области преподавания иностранного языка | Теоретическая фонетика (1 профиль) | Лексикология языка (1 профиль) | Теоретическая грамматика (2 профиль) | Постмодернизм в литературном пространстве | Интерпретация авторского текста |
| Практическая грамматика (2 профиль) | Практическая грамматика (2 профиль) | Практическая грамматика (2 профиль) | Нормы и правила современной коммуникации на английском языке | Политология | Теоретическая фонетика (2 профиль) | Лексикология языка (2 профиль) | Основы анализа художественного англоязычного текста | Деловое общение на немецком языке | Актуальные сферы иноязычного общения |
| Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Работа с англоязычным текстом: аннотирование и реферирование | Теория и практика перевода |
| История | Философия | Основы экологической культуры | Компаративная лингвистика | Культура речевого общения на немецком языке | Учебная практика | Учебная практика | Проблемы современной молодежи в Германии | Функциональные особенности предложений различного типа в немецком языке | Когнитивные аспекты лингвокультурологии |
| Латинский язык | Психология | Психология | Психология | Психология | Психология | Язык СМИ Великобритании и США | Производственная практика | Поэтика художественного произведения | Сравнительная типология |
| Математика и информатика | Педагогика | Педагогика | Педагогика | Педагогика | Педагогика | Литература стран изучаемого языка (1 профиль) | Литература стран изучаемого языка (1 профиль) | Производственная практика | Современный литературный процесс в Германии |

Окончание табл. 1

| | | | | | | | | |
|---------------------------|---|--|--|---|------------------------------|--|---|---|
| Введение в языкознание | Основы математической обработки информации | Страноведение и лингвостранове- дение (1 профиль) | Коммуникативная грамматика английского языка | Особенности английского литературного разговорного языка | История языка (1 профиль) | Литература стран изучаемого языка (1 профиль) | Литература стран изучаемого языка (1 профиль) | Современная культура в Германии |
| | Безопасность жизнедеятельности | Страноведение и лингвостранове- дение (2 профиль) | Грамматические категории глагола в нем. яз. | Синтаксис современного английского языка | История языка (2 профиль) | Средства современной коммуникации на немецком языке | | Выпускная квалификационная работа |
| | Основы мед. знаний и здорового образа жизни | | Информационные технологии в образовании | | | Стилистика языка (1 профиль) | | Итоговая государственная аттестация |
| | Возрастная анатомия, физиология и гигиена | | Естественно- научная картина мира | | | Стилистика языка (1 профиль) | | |

Обозначения, используемые в таблице 1:

| | |
|--|--|
| | Дисциплины, без использования информационных технологий |
| | Дисциплины, изучение которых требует использования информационных технологий как средства обучения |
| | Дисциплины «точки-роста» |

Таблица 2
Рекомендуемый учебный план подготовки бакалавров по направлению 050100 «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык (английский) и иностранный язык (немецкий)»

| 1 семестр | 2 семестр | 3 семестр | 4 семестр | 5 семестр | 6 семестр | 7 семестр | 8 семестр | 9 семестр | 10 семестр |
|---|---|---|--|---|---|---|---|--|--|
| Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Практика устной и письменной речи (1 профиль) | Иностранный язык | Иностранный язык |
| Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Практика устной и письменной речи (2 профиль) | Общее языкознание | Современное переносное |
| Практическая фонетика (1 профиль) | Практическая фонетика (1 профиль) | Педагогическая риторика | Методика обучения (1 профиль) | Методика обучения (1 профиль) | Методика обучения (1 профиль) | Методика обучения (1 профиль) | ИКТ в области преподавания иностранного языка | Современные тенденции в зарубежной литературе | Текст как объект лингвистического исследования |
| Практическая фонетика (2 профиль) | Практическая фонетика (2 профиль) | Правоведение | Методика обучения (2 профиль) | Методика обучения (2 профиль) | Методика обучения (2 профиль) | Методика обучения (2 профиль) | Теоретическая грамматика (1 профиль) | Немецкая литература XX века | Интерпретация авторского текста |
| Практическая грамматика (1 профиль) | Практическая грамматика (1 профиль) | Практическая грамматика (1 профиль) | Языковые основы межкультурной коммуникации | Экономика образования | Теоретическая фонетика (1 профиль) | Лексикология языка (1 профиль) | Теоретическая грамматика (2 профиль) | Постмодернизм в литературном пространстве | Когнитивные аспекты лингвокультурологии |
| Практическая грамматика (2 профиль) | Практическая грамматика (2 профиль) | Практическая грамматика (2 профиль) | Нормы и правила современной коммуникации на английском языке | Политология | Теоретическая фонетика (2 профиль) | Лексикология языка (2 профиль) | Основы анализа художественного англоязычного текста | Деловое общение на немецком языке | Сравнительная типология |
| Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Физическая культура | Работа с англоязычным текстом: аннотирование и реферирование | Современный литературный процесс в Германии |
| История | Философия | Основы экологической культуры | Компаративная лингвистика | Культура речевого общения на немецком языке | Учебная практика | Проблемы современной молодежи в Германии | Функциональные особенности предложений различного типа в немецком языке | Поэтика художественного произведения | Современная культура в Германии |
| Латинский язык | Психология | Психология | Психология | Психология | Психология | Язык СМИ Великобритании и США | Производственная практика | Поэтика художественного произведения | Выпускная квалификационная работа |
| Математика | Педагогика | Педагогика | Педагогика | Педагогика | Педагогика | Литература стран изучаемого языка (1 профиль) | Литература стран изучаемого языка (1 профиль) | Производственная практика | Итоговая государственная аттестация |

Окончание табл. 2

| | | | | | | | | | |
|---------------------------|---|--|---|---|------------------------------|--|---|--|--|
| Введение в языкознание | Основы математической обработки информации | Страноведение и лингвострано- ведение (1 профиль) | Коммуникативная грамматика английского языка | Особенности английского литературного разговорного языка | История языка (1 профиль) | Литература стран изучаемого яз. (2 профиль) | Литература стран изучаемого языка (2 профиль) | Теория и практика перевода | |
| Информатика | Безопасность жизнедеятельности | Страноведение и лингвострано- ведение (2 профиль) | Грамматические категории глагола в немецком языке | Синтаксис современного английского языка | История языка (2 профиль) | Средства современной коммуникации на немецком языке | | Тестирование и оценка английской устной и письменной речи | |
| | Основы медицинских знаний и здорового образа жизни | | Информационные технологии в образовании | | | Стилистика языка (1 профиль) | | Актуальные сферы иноязычного общения | |
| | Возрастная анатомия, физиология и гигиена | | Естественнонаучная картина мира | | | Стилистика языка (1 профиль) | | | |

Обозначения, используемые в таблице 2:

| | |
|--|--|
| | Дисциплины, без использования информационных технологий |
| | Дисциплины, изучение которых требует использования информационных технологий как средства обучения |
| | Дисциплины «точки-роста» |

Таким образом, мы считаем, что составление учебного плана с учетом вышеперечисленных рекомендаций приведет к непрерывному развитию ИКТ-компетентности педагогов-бакалавров профиля «Иностранный язык и иностранный язык», а также позволит укрепить межпредметные связи и обеспечит преемственность и последовательность перехода от развития общекультурных ИКТ-компетенций к профессиональным, а затем специальным ИКТ-компетенциям.

Библиографический список

1. Лапчик, М. П. О формировании ИКТ-компетентности бакалавров педагогического направления [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.science-education.ru/101-5515> (дата обращения: 07.07.2014).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. — URL:

http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf (дата обращения: 10.07.2014).

3. Петренкова, С. Б. Особенности построения курса «Математика и информатика» / С. Б. Петренкова, Е. В. Рашидова // Современные информационные технологии и ИТ-образование : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова. — М., 2008. — С. 271–276.

4. Семакин, И. Г. Эволюция школьной информатики / И. Г. Семакин // Информатика в школе. — 2011. — № 5 (225). — С. 2–7.

5. Сиренко, Н. А. Учебная дисциплина «Математика и информатика» в ссуз: проблемы и пути их преодоления [Электронный ресурс]. — URL: <http://ito.su/2000/II/1/127.html> (дата обращения: 07.07.2014).

ПЕТРОВА Наталья Валерьевна, ассистент кафедры «Информационные и коммуникационные технологии в образовании».

Адрес для переписки: wiki.admi@gmail.com

Статья поступила в редакцию 09.09.2014 г.

© Н. В. Петрова

УДК 378.147:75

**З. Ж. РАБИЛОВА
Н. П. ГОЛОВАЧЕВА**

Омский государственный
педагогический университет

СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЛЕНЭРНОЙ ЖИВОПИСИ

В статье на основе обобщения живописного опыта выдающихся мастеров пленэрной живописи, а также психологических исследований особенностей творческого процесса выявляется наиболее целесообразная методическая последовательность в овладении искусством пейзажной живописи.

Ключевые слова: пленэр, творчество, деятельность, цвет, тон, живопись.

Многовековая история развития пленэрной живописи во многом обуславливает направление поисков методической целесообразности конкретных форм и методов обучения в контексте эстетических предпочтений различных художественных школ. В каждой из художественных эпох акцентировались свои принципы пленэрного изображения. Например, с эпохи Возрождения начинает формироваться живописная школа, основанная на научном подходе к изображению природы. В трудах великих художников того времени Л. Альберти, Д. Вазари, П. Веронезе, А. Дюрера, Л. да Винчи, Ч. Ченнини и др. подчеркивается необходимость освоения изображения природы посредством воспитания у художника целостного видения и живописного изображения от целого к деталям. В это же время стал проявляться интерес художников к особенностям зрительного восприятия при изображении с натуры.

К проблемам пленэрной живописи обращались выдающиеся художники-практики и в более поздние времена А. Ватто, Э. Делакруа, Д. Рейнольдс, П. Рубенс, которые считали природу школой для художника.

Совершенно новое веяние в искусство пленэрной живописи внесли художники-импрессионисты

и постимпрессионисты П. Гоген, В. Ван Гог, Э. Мане, К. Моне, П. Сезанн, А. Сислей и др., которые стремились воплотить на холсте непосредственные эмоциональные впечатления от природы.

Следует отметить, что и в русском изобразительном искусстве пленэрная живопись занимает особое место. Достаточно вспомнить знаменитые имена художников Ф. Васильева, К. Коровина, А. Куинджи, И. Левитана, В. Поленова, В. Саврасова, В. Серова, И. Шишкина и других известных живописцев, понимавших пленэрную живопись в единстве с сюжетной и композиционной составляющей. В этом контексте необходимо отметить, что, преодолевая каноны классического и романтического пейзажа, обогащая свой опыт достижениями мирового живописного искусства, эти художники создали совершенно новую сюжетно-образную концепцию пейзажной живописной композиции. Важнейшее место здесь принадлежит знаменитому художнику А. Саврасову, который пришел к созданию подлинно русского пейзажа, основанного на изображении реальной действительности. Вместе с тем огромное значение для развития пейзажного жанра в России имела его плодотворная педагогическая деятельность, в кото-

рой он стремился развивать творческий подход учеников в непосредственной работе с натуры. Его принцип обучения заключался в отказе от традиционной штудировки натуры в мастерской и копировании оригиналов, в предоставлении ученикам значительной свободы в работе с натуры, на пленэре. Он ставил задачи находить в природе то, что отвечает чувству каждого художника, и убедительно передать найденный сюжет. При этом Саврасов считал основной целью обучения формирование самостоятельного мышления ученика, видя в этом залог сознательного отношения молодого художника к реальной действительности и к искусству. Он считал недопустимым простое копирование окружающей действительности и ставил задачи передачи «ощущения», «чувства» от природы, пейзажа [1]. Педагогическая деятельность А. Саврасова заложила прочную основу для дальнейшего развития реалистического пейзажного искусства, создала предпосылки и возможности для интенсивного овладения пленэрной живописью. Ярким примером эффективности его педагогической деятельности является творчество его учеников, впоследствии известных художников Л. Каменева, К. Коровина, И. Левитана, М. Нестерова.

Ценный теоретический и эмпирический материал живописного искусства оставили художники советского периода А. Дейнека, Б. Иогансон, Н. Крымов, С. Чуйков, К. Юон и др. Многие известные ученые-методисты посвятили свои исследования различным проблемам обучения живописи (Г. В. Беда, Б. Г. Ггарин, Н. В. Масленников, Г. Б. Смирнов, А. А. Унковский, О. В. Шалыпин, А. П. Яшухин и др.). Их работы позволили существенно обогатить понимание сущности живописного процесса с педагогических позиций. Следовательно, важнейшей задачей обучения является подготовка творчески активной профессиональной личности художника, основанной на знании изображаемой природы, ее структуры в соединении с умением передавать в живописи свое эмоциональное отношение к увиденному пейзажному мотиву.

Вместе с тем актуальные проблемы художественного творчества исследуются в психологической науке известными учеными Н. Н. Волковым, Е. И. Игнатьевым, В. И. Кириенко, В. С. Кузиным, О. И. Никифоровой, Б. М. Тепловым и др. Анализ исследований этих авторов позволяет сделать вывод о том, что понятие «профессионально-творческая деятельность» соотносится с достижением определенной цели благодаря соответствующим средствам, обеспечивающим как результат, так и сам процесс. В современной психологии различают внешние, моторные действия, связанные с конкретными движениями личности, и внутренние, психические, обеспечивающие умственную активность посредством анализа конкретной ситуации. Внешняя деятельность направляется умственной деятельностью, что обеспечивает целесообразность и эффективность последней.

Профессионально-творческая деятельность художника связана с рождением новых образов и новых средств для достижения убедительного и выразительного образа, а также с высокой мотивационной готовностью к развитию профессионально-значимых качеств. В этом контексте профессионально-творческая деятельность понимается как сложный динамический процесс личностного образования, затрагивающего все внутренние психологические сферы личности и выражающего во всех личностных проявлениях конкретного человека. Известно, что

творчество предполагает индивидуально-личностное решение поставленной задачи, что, казалось бы, исключает какую-либо объективную оценку. Однако в изобразительном искусстве существует понятие грамотности и выразительности живописного изображения. Во время живописного изображения с натуры достаточно объективному оцениванию поддаются визуально воспринимаемые показатели природного мотива и его технического живописного воплощения: общие и частные пропорции, плановость, контрастность цветовых и тональных взаимодействий и др. В конечном счете как правило оцениваются грамотность и техничность исполнения этюда. Вместе с тем трудно оценить степень гармоничности цветовых взаимодействий (чувство меры, целостность, ритмичность и др. критерии), обуславливающих эстетическую оценку живописного этюда, а также соотнесенность живописных действий с первоначальным замыслом, что позволяет учитывать целостный перцептивный процесс в творческой деятельности.

«Сквозной целью учебной практики, — писал К. Юон, — должно стать усвоение учащимися всех основных законов зрительного природного мира во всех типичных условиях освещения и воздушной среды как изучение закономерностей в работе над формой, как изучение композиции и зрительной ритмики или добротных качеств живописной фактуры законов колорита и взаимодействия красочных сочетаний, искусства цветового и светового насыщения живописи и т.д. [2].

В теории и практике обучения пленэрной живописи особенно ценно педагогическое наследие Н. П. Крымова. Первейшей задачей художник считал постановку глаза на правильное определение общих цвето-тоновых отношений. В частности, он утверждал, что «ошибка в тоне дает неверный цвет ... живопись есть передача тоном (плюс цвет) видимого материала... Можно легко увидеть, что темнее — это многие видят. Главное увидеть, что, чего и насколько темнее». Н. Крымов считал, что в работе над этюдом пейзажа основным является определение общего тона. Правильное определение общего тона помогает передать состояние пейзажа, материальность, избавляет от лишней детализации, дает глубину и распределяет предметы в пространстве. Определение общего тона художник неразрывно связывает с умением видеть цельно и работать отношениями: «... живописным можно назвать только такое произведение, в котором найден общий тон и верные отношения между тонами отдельных предметов и частей картины» [3].

Несколько иной позиции придерживался известный советский живописец и педагог Б. Иогансон, который считал достижение гармонии цветовых отношений главной задачей живописца. Развивая педагогические достижения своих учителей В. Серова и К. Коровина в обучении пленэрной живописи, Б. Иогансон стремился «поставить глаз» молодого художника на точность определения цветовых оттенков при помощи метода сравнения. Он советовал сравнивать сначала всего два, потом три тона и работать как бы сразу двумя и тремя кистями, выявляя разницу в светосиле и оттенке глаза. «При этом необходимо сравнивать темное с темными, тени с тенями, света со светом, полутона с полутонами. Живопись в природе не находится в готовом, написанном состоянии, она полукрыта, ее нужно проявлять на холсте. Чтобы ее выявлять на холсте, нужно уметь видеть. А чтобы видеть, необходимо

поставить глаз» [4]. В основу обучения живописи Б. Иогансон положил метод работы отношениями и постоянно акцентировал внимание художников на необходимость добиваться точных цветовых взаимоотношений.

В пленэрной живописи освещение каждого состояния в природе диктует свой подход в фактурном и цветовом решении мотива. Тонкие, пасмурные состояния пейзажа скрадывают и обобщают большое количество деталей. В таких ситуациях мотив наполняется большими обобщенными массами-ритмами. Данное обобщение требует широкой живописной трактовки. Солнечное освещение проявляет большое количество информации и деталей в изображаемом пейзаже. Это ставит перед художником сложную задачу выявления главного и подчинение этому всех многочисленных второстепенных деталей и цветовых контрастов. Кроме этого, для передачи цветовых отношений солнечного дня требуется декоративность решения цветовых отношений в этюде. Колорит основывается на четкости проявления ритмического взаимодействия основных глубинных ходов пейзажного мотива.

Безусловно, изображение раннего утра, солнечного дня или вечернего состояния требует от художника образного осмысления изображаемого и нахождения адекватных живописных средств для передачи своего эмоционального отношения к воспринимаемому природному явлению. Вместе с тем очевидно, что живописное изображение весеннего, летнего, осеннего пейзажа, а также различных природных состояний (дождь, гроза, радуга, туман и т.д.) значительно активизирует творческую деятельность художника по выявлению колористического своеобразия каждого природного мотива. Кроме этого, световое освещение в природе постоянно меняется, поэтому художнику необходимо успеть выявить только основные цветовые и тоновые контрасты, определяющие колористическую сущность изображаемого природного состояния. Все это предполагает наличие у художника активной творческой деятельности. Для успешной творческой работы необходима личностная мотивация к конкретной творческой деятельности, что обеспечивает стремление к самостоятельному поиску образного решения пленэрного мотива, увлеченность, сосредоточенность, устойчивый интерес к выбранной профессии, к саморазвитию и к самосовершенствованию.

Живописная творческая деятельность начинается с сопоставления изображаемого с самыми отдаленными образами, дающими возможность художнику «пробелить» воспринимаемое через самые неожиданные образы воображения и сопоставления, что эффективно способствует выявлению живописной сути и нахождению новых, еще неизвестных способов передачи личностного отношения к изображаемому. Хотя, естественно, требует более интенсивного умственного напряжения и эмоционального настроения

студентов, чем простое копирование, однако только в этом случае мы можем говорить о полноценной творческой деятельности в живописном процессе.

Многие дипломные работы выпускников основаны на впечатлениях и живописных материалах пленэрной практики. Основная цель практики состоит в углублении и закреплении теоретических и практических знаний по художественным дисциплинам, полученным в процессе обучения. Задачи практики включают: выполнение живописных этюдов и графических зарисовок ландшафта, растительных форм, фигуры человека, живой и неживой природы, архитектурного декора, разработку авторских орнаментальных композиций. Занятия по живописи, рисунку и композиции на пленэре направлены на развитие у студентов широкой пространственной ориентации, способности воспринимать натуру в крупномасштабном трехмерном пространстве, а ее изображение — в двухмерном пространстве на плоскости. Студентов необходимо научить отображать в своих работах целостное восприятие натуры с учетом общего тонового и цветового состояния освещенности, применять в этюдах метод работы отношениями, сравнивать цвета натуры по цветовому тону, светлоте и насыщенности, выдерживать tonal и цветовой масштаб. Поэтому важнейшей задачей обучения является подготовка творчески активной профессиональной личности художника, основанной на знании изображаемой природы, ее особенностей в соединении с умением передавать в живописи свое эмоциональное отношение и эстетическую оценку изображаемому пейзажному мотиву.

Библиографический список

1. Мальцева, Ф. С. А. К. Саврасов / Ф. С. Мальцева. — Л.: Художник РСФСР, 1984. — С. 142.
2. Юон, К. Ф. Об искусстве / К. Ф. Юон. — М.: Советский художник, 1959. — С. 296.
3. Крымов, Н. П. Художник и педагог. Статьи, воспоминания / Н. П. Крымов. — М.: Искусство, 1989. — С. 17–33.
4. Иогансон, Б. В. За мастерство в живописи / Б. В. Иогансон. — М.: Просвещение, 1952. — С. 33.

РАБИЛОВА Зоя Жилгидиновна, соискатель по кафедре академической живописи и рисунка Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ), старший преподаватель кафедры живописи Казахского национального педагогического университета им. Абая.

Адрес для переписки: zoya.rabilova@mail.ru

ГОЛОВАЧЕВА Наталья Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры академической живописи и рисунка ОмГПУ.

Адрес для переписки: 26gala.natali@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.01.2015 г.

© З. Ж. Рабилова, Н. П. Головачева

Книжная полка

Мильчарек, Н. А. Педагогическая психология : учеб. электрон. изд. локального распространения : учеб. пособие / Н. А. Мильчарек. — Омск : ОмГТУ, 2014. — 1 о=эл. опт. диск (CD-ROM).

Рассмотрены теоретические вопросы педагогической психологии: психологические механизмы обучения и воспитания, сравнительный анализ психологических предпосылок традиционной и инновационной стратегий образования, психологическое содержание педагогической деятельности, а также представлен перечень и содержание практических заданий, план-задания по учебным неделям, перечень тем для самостоятельной работы студентов.

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ПЛОВЦОВ-СПРИНТЕРОВ И ФАКТОРЫ ЕЕ ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ

Проблема результативности соревновательной деятельности спортсменов является одной и актуальных в спортивной психологии. Ее решение позволяет использовать полученные результаты на практике. Целью настоящего исследования было определить результативность соревновательной деятельности пловцов спринтеров высокой квалификации и выявить влияние психологических факторов. Проведенное исследование позволило выявить влияние ряда психологических факторов на результативность соревновательной деятельности пловцов.

Ключевые слова: соревновательная деятельность, факторы, влияние, пловцы высокой квалификации.

Актуальность. В ряде психологических исследований показано, что результаты выступления спортсменов на соревнованиях во многом обусловлены психологическими факторами [1 – 4 и др.]. При одинаковом уровне физической, технической подготовленности высококвалифицированных спортсменов именно психологические факторы могут играть решающую роль в реализации подготовленности спортсмена. Психологические факторы в своём многообразии приобретают особую значимость в соревновательном периоде, в течение которого результативность соревновательной деятельности обусловлена тем или иным психологическим фактором. Результативность соревновательной деятельности являлась предметом ряда исследований [5 – 8 и др.], в которых показано влияние изучаемого авторами того или иного фактора. Однако многие вопросы не нашли своего отражения. В их разрешении нуждаются тренеры и спортсмены.

Любое спортивное соревнование в силу условно-рефлекторной реакции организма на предстоящую деятельность вызывает существенные изменения в деятельности систем организма, приводящие к изменениям состояния спортсмена и затруднениям выполнения спортсменом заученных действий. В этом сказывается влияние различных факторов внешнего и внутреннего характера. Спортсмен готов показать определенный результат, но не может реализовать накопленный потенциал. Ответственность за результат и желание повысить свои спортивные достижения приводят к эмоциональным сдвигам, определяющим характер предстартового состояния спортсмена. В этом случае роль личностного фактора может оказаться решающим фактором. Однако в тренерской практике роль личностного фактора нередко недооценивается в силу различных причин.

Соревновательная деятельность в спринтерском плавании имеет свои специфические особенности, заключающиеся в следующем:

— необходимость вывода организма пловца-спринтера на высокий уровень активности в короткий промежуток времени (30 – 60 с);

— необходимость владения приемами психической саморегуляции, обуславливающими формирование оптимального предстартового состояния и его сохранение на протяжении всего соревнования.

Проблема исследования заключается в обосновании факторов, влияющих на результативность соревновательной деятельности высококвалифицированных пловцов-спринтеров.

Гипотеза исследования: предполагается, что высококвалифицированные пловцы-спринтеры не всегда могут реализовать подготовленность на соревнованиях, что определяется комплексом факторов психологического характера.

Задачи исследования:

1. Определить результативность соревновательной деятельности пловцов-спринтеров высокой квалификации.
2. Выявить уровень сформированности навыков психической саморегуляции и степень эмоционального выгорания у пловцов.
3. Выявить уровень позитивной направленности предсоревновательной мыслительной деятельности пловцов и вегетативный тонус.
4. Определить влияние психологических факторов на результативность соревновательной деятельности высококвалифицированных пловцов-спринтеров.
5. Проверить эффективность психологической подготовки пловцов к соревнованиям.

Методы и методики исследования. Анализ специальной литературы; анализ протоколов соревнований по плаванию; наблюдение; тестирование; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Организация исследования. В исследовании приняли участие пловцы-спринтеры высокой квалифи-

Результаты участия в соревнованиях на чемпионате России (ЧР)
и Кубке России (КР) пловцов-спринтеров (мин/с)

Таблица 1

| Ф.И. / разряд | Дистанция | | | | | |
|------------------|--|-------------------------------------|---|------------------------------------|--|---------------------------------|
| | 50 | | 100 | | 200 | |
| | ЧР | КР | ЧР | КР | ЧР | КР |
| П.И./МС | | | | | (2,08,34)(осн.) 2,07,34 | |
| И.Е./МС | (27,89) 27,73 | | (58,73)(осн.) 58,90 | (58,73) 58,75 | (2,07,03)(осн.) 2,06,74 | (2,06,46) 2,06,47 |
| Т.А./МС | (29,09) 29,40 | | (1,03,58)(осн.) 1,04,00 | | (2,18,04)(осн.) 2,16,62 п/ф- 2,13,45 ф- 2,14,97 | |
| Ш.Д./МС | (27,73) 29,02 | | (1,00,88)(осн.) 1,01,65 п/ф- 1,01,56 | | (2,13,84)(осн.) 2,15,23 п/ф- 2,16,01 ф- 2,13,49 | |
| С.Я./МС | (34,31) 34,85 | (33,69) 34,88 | (1,13,95)(осн.) 1,14,33 | (1,13,95) 1,15,83 | (2,37,63)(осн.) 2,38,94 | (2,37,63) 2,40,71 |
| П.А./МС | (33,15)(осн.) 34,04 | (32,96) 33,44 | (1,12,63)(осн.) 1,13,05 | (1,11,54) 1,12,77 | (2,37,00) 2,37,40 | (2,37,00) 2,35,82 |
| Р.Р./МСМК | (25,88)(осн.) 26,02 п/ф- 25,80 ф- 25,75 | (25,75) 25,85 ф- 25,55 | (56,19)(осн.) 56,36 п/ф- 55,81 | (55,81) 57,04 | | |
| Л.Н./МС | (29,62)(осн.) 29,42 | | (1,06,56)(осн.) 1,06,14 | | (2,26,25)(осн.) 2,22,60 | |
| Ж.С./МС | | | (осн.) | (58,86) 1,00,78 | (осн.) | (2,08,09) 2,08,49 |
| Л.А./МС | (29,82) 29,35 ф- 29,58 | | (1,04,98) 1,04,95 | | (2,22,21) 2,23,59 | |
| Ч.Е./МС | | | (58,55)(осн.) 59,87 | | (2,06,09)(осн.) 2,05,29 | |
| В.В./МС | | | (1,04,31)(осн.) 1,04,11 | | (2,22,29)(осн.) 2,21,50 | |
| Б.А./МС | | | (1,00,26) 59,37 | | (2,08,19)(осн.) 2,05,57 ф- 2,06,76 | |
| А.А./МСМК | (27,87)(осн.) 28,47 п/ф- 28,40 | (28,26) 28,64 | (1,02,34)(осн.) 1,02,53 п/ф- 1,02,00 | (1,02,00) 1,03,29 ф- 1,03,15 | (2,18,89) 2,19,02 | (2,18,89) 2,20,90 |
| Б.А./МС | | | | | (1,55,36)(осн.) 1,54,99 | |
| Л.К./КМС | | | | | | (1,57,46)осн. 1,56,11 |
| М.М./КМС | | | | | | (1,59,52)осн. 2,01,04 |
| С.А./КМС | | (24,68)осн. 24,56 | | (53,86)осн. 53,98 | | (2,03,62) 2,02,12 |

Условные обозначения:

первое значение — заявочный результат, основная дистанция;

второе значение — результат полуфинального заплыва;

третье значение — результат финального заплыва;

осн. — основная (профильная) дистанция пловца;

Показатели, выделенные жирным шрифтом, — улучшение заявочного результата.

кации — мастера спорта в количестве 18 человек. Спортсмены принимали участие в соревнованиях различного масштаба: чемпионат Сибирского федерального округа, Кубок России, чемпионат России. У пловцов были выявлены следующие психологические характеристики: направленность предсоревновательной мыслительной деятельности [9]; сформированность навыков психорегуляции по методике А. В. Алексеева; показатель аутогенной нормы (СО), обоснованный М. Люшером и характеризующий нервно-психическое состояние человека [10]; степень

эмоционального выгорания по методике В. В. Бойко [11] в нашей модификации. Был проведен анализ содержания предсоревновательной подготовки пловцов. Под результативностью соревновательной деятельности пловцов мы понимаем степень реализации спортсменом своей подготовленности в соревнованиях.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе были выявлены психологические характеристики личности и выявлена результативность соревновательной деятельности высококвалифицированных пловцов-спринтеров.

Результаты первого этапа исследования. Спортсмены принимали участие в 56 стартах на различных соревнованиях (табл. 1). Из 56 стартов выявлено улучшение заявочных результатов у 40 % выступавших, у 60 % — наблюдалось ухудшение результатов. Таким образом, значительная часть пловцов-спринтеров не может реализовать свою подготовленность на соревнованиях. Можно предположить, что на этом сказалась предсоревновательная физическая подготовка в плане распределения по мощностям тренировочных нагрузок в микроциклах, а также пробелы в психологической подготовке.

Анализ психологических факторов показал следующее. В целом в группе пловцов выявлен средний уровень направленности предсоревновательной мыслительной деятельности в пределах 46–53 балла при максимуме 60 баллов. У одного пловца (МСМК) был выявлен высокий уровень мыслительной деятельности (её позитивной направленности). Анализ содержания предсоревновательной мыслительной деятельности пловцов позволил выявить следующие недостатки: сложность концентрации внимания, пловцам не всегда удается справиться со своим состоянием, появление отрицательных мыслей, проявление неуверенности, нежелание интересоваться специальной литературой.

На основании полученных результатов можно предполагать, что средний уровень мыслительной деятельности пловцов (отражающий её недостаточно позитивную направленность) не способствует реализации в соревновательных условиях накопленного на тренировках потенциала.

Анализ результатов выявления навыков психической саморегуляции показал следующее. В среднем по группе выявлен низкий уровень сформированности навыков психорегуляции: у двух пловцов выявлен высокий уровень, у двух — средний уровень, у остальных — низкий уровень. Это объясняет то, что пловцы не умеют сконцентрироваться на предстоящей деятельности, перед соревнованием в их сознание проникают отрицательные мысли, спортсмены не всегда справляются со своим состоянием. В итоге спортсмены с низким и средним уровнем развития навыков психорегуляции не всегда могут реализовать свои возможности на соревнованиях.

Выявление нервно-психического состояния по показателю отклонения от аутогенной нормы, проведенное за неделю до соревнования, позволило установить следующее. В целом в группе выявлен средний уровень. При этом у двух пловцов выявлен низкий уровень. Вполне возможным будет предположить негативное влияние отклонения от аутогенной нормы на результативность соревновательной деятельности.

Мы полагаем, что длительное воздействие чрезмерных физических и психических нагрузок в тренировочной и соревновательной деятельности на психику спортсмена может привести к психическому истощению — эмоциональному выгоранию.

Выявление степени эмоционального выгорания пловцов показало следующее. Эмоциональное выгорание выявлено у пяти спортсменов. К эмоциональному выгоранию спортсмена может привести следующее:

- недовосстановление спортсмена после тренировок и соревнований;
- однообразие тренировочных занятий;
- неоправдавшиеся ожидания спортсмена относительно своих результатов;
- отсутствие психологической поддержки со стороны тренера;

- неудачные выступления на соревнованиях;
- неудовлетворение актуальных потребностей;
- завышенные притязания.

В эмоциональном выгорании выделяется три фазы: напряжение, резистенция, истощение.

Фаза «напряжение» отражает переживание спортсменом психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, тревогу и депрессию, «загнанность в клетку». Фаза напряжения характеризуется как нервное (тревожное) состояние, которое служит предвестником, т.е. запускающим механизмом появления эмоционального выгорания. Среднегрупповое значение составляет 19,7 балла, что свидетельствует о несформированности этой фазы. У двух спортсменов эта фаза находится в стадии формирования.

Фаза «резистенция» проявляется в неадекватном эмоциональном реагировании на различные ситуации, редукции (снижении внимания) к выполнению своих профессиональных обязанностей, эмоционально-нравственной дезорганизации. Среднегрупповое значение составляет 50,2 балла, что характеризует эту фазу в стадии формирования. У двух спортсменов эта фаза сформировалась.

Фаза «истощение» отражает эмоциональный дефицит, эмоциональную отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения, личностную отстраненность. Среднегрупповое значение составляет 35,6 балла и свидетельствует о том, что эта фаза не сформировалась. У двух спортсменов эта фаза сформировалась, у трёх — находится на стадии формирования.

Анализируя влияние эмоционального выгорания на результативность соревновательной деятельности, можно сказать следующее. У спортсменов с выраженным эмоциональным выгоранием результативность соревновательной деятельности ниже заявочной.

Результаты второго этапа исследования. Второй этап исследования предполагал пересмотр содержания предсоревновательной подготовки пловцов в плане распределения тренировочных нагрузок по мощностям (рис. 1).

На втором этапе исследования, на этапе предсоревновательной подготовки к соревнованию в течение трех недель с пловцами были организованы занятия, предусматривающие формирование у пловцов позитивного мышления и навыков психической саморегуляции. При формировании навыков психорегуляции использовалась психорегулирующая тренировка А. В. Алексеева с постепенным переходом с гетероупражнений на аутоупражнения.

Для формирования позитивного мышления использовались следующие приемы:

- прием «закладка мыслей» [12]. Спортсмен представляет себе ощущения и концентрируется на них от удачного выступления на соревновании. Спортсменам рекомендуется использовать установки типа: «Все прошло успешно», «Я выполнил поставленную цель» и т.п. Спортсмену предлагается ежедневно в течение пяти минут внушать себе мысли об успешном выступлении на предстоящем соревновании. Непосредственно перед стартом в ситуации беспокойства, тревоги, излишнего возбуждения спортсменам предлагается произносить утверждения типа: «Я спокоен и расслаблен», «Соревнование пройдет успешно», «Я выступлю удачно» и т.п.;

- приём «нахождение у себя положительных сторон». Спортсменам предлагалось составить список (15–20) своих положительных сторон типа: «Я могу хорошо подготовиться к соревнованию»,

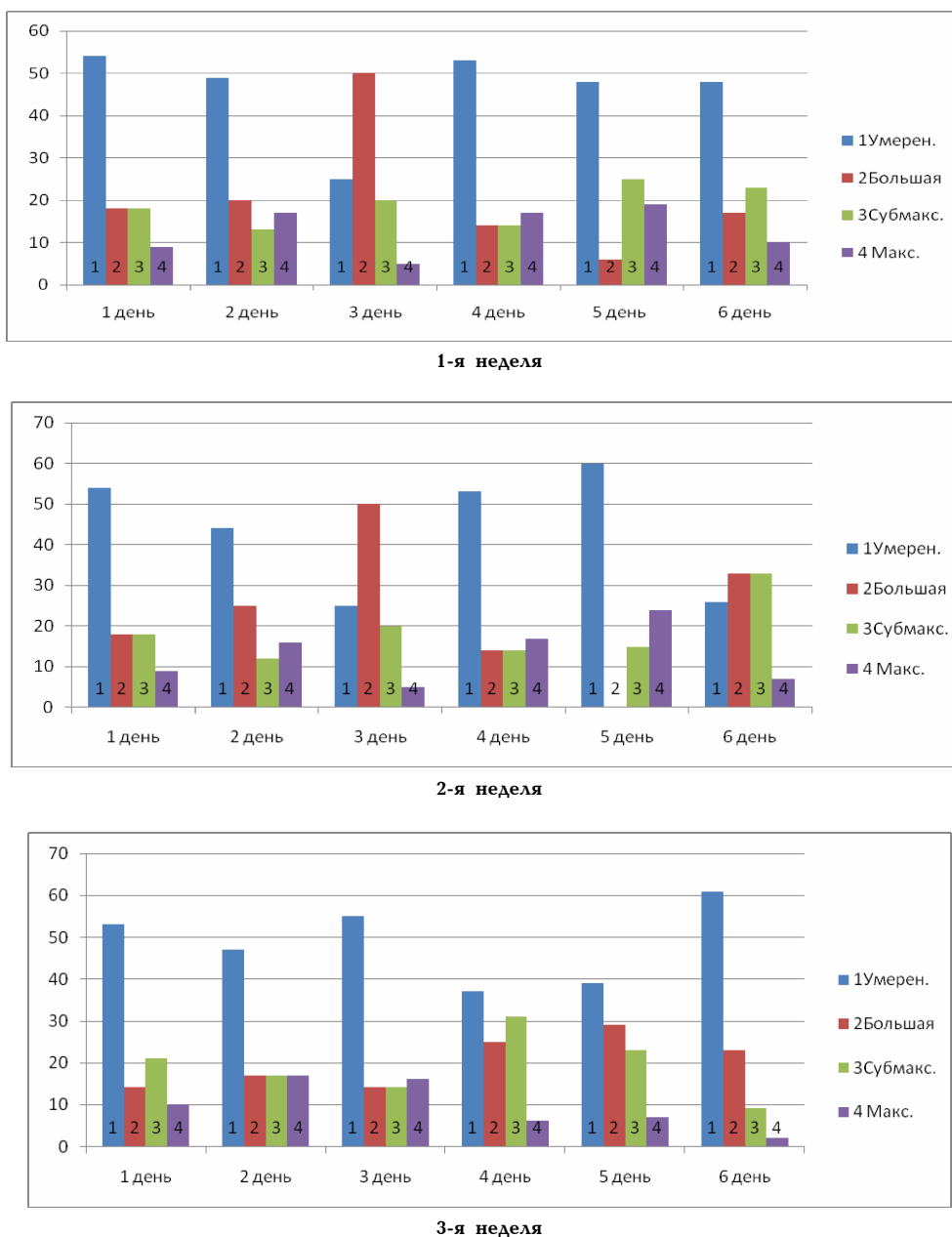


Рис. 1. Распределение нагрузки на предсоревновательном этапе, %

«При любом состоянии я выступаю успешно», «Я оптимист». «Я уже многого достиг в спорте» и т.п. Такая аналитическая работа над собой позволяет спортсмену гордиться собой, ощущать удовлетворение и побуждать себя к дальнейшему совершенствованию. Ибо достигнутый успех и его ощущение ведут к новому успеху.

— *медитативный мыслеобразный тренинг* предусматривает очищение сознания от постороннего, негативного, мешающего продуктивной деятельности спортсмена. В процессе медитативного тренинга формируется позитивное мышление у спортсмена. Перед проведением тренинга со спортсменами проводилась работа по формированию навыков психорегуляции, так как в основе тренинга лежит владение концентрацией внимания. В процессе тренинга спортсмены отвечали на ряд вопросов, отражающих следующие мыслеобразы: «моя подготовленность», «рефлексия, самооценка, цели», «моя команда», «уверенность», «мой образ». В процессе

тренинга сознание переводится с одного мыслеобраза на другой в определенной последовательности.

Положительная динамика формирования навыков психорегуляции наблюдалась лишь у 40 % спортсменов. Это свидетельствует о трудности формирования навыков психорегуляции у взрослых спортсменов и кратковременности занятий. У 50 % спортсменов наблюдалось повышение уровня позитивности в предсоревновательной мыслительной деятельности. После тренинга спортсмены приняли участие в чемпионате Сибирского федерального округа. Были проанализированы соревновательные результаты. Результаты анализа следующие (табл. 2).

В течение четырёх дней соревнования пловцы стартовали 32 раза на основных (профилирующих) дистанциях. В 25 случаях пловцы превосходили заявочный результат, являющийся в большинстве случаев личным рекордом пловца. Участвуя в финальных заплывах, все спортсмены превосходили заявочный и полуфинальные результаты. Результат, показан-

Таблица 2
Результаты соревновательной деятельности пловцов-спринтеров
на чемпионате Сибирского федерального округа (мин, с)

| Ф. И. | Дистанция | | |
|-------|--|----------------------------------|----------------------------------|
| | 50 м | 100 м | 200 м |
| Р. Р. | 24,75 (осн.) 25,42 25,78 | 54,75(осн.) 54,55 | 2,02,47 2,12,50 |
| П. И. | | | 2,07,34 (осн.) 2,02,77 |
| Ж. С. | | 57,29 (осн.) 56,34 | 2,05,57 (осн.) 2,00,90 |
| Т. А. | 28,29 28,58 28,06 | 1,02,18 (осн.) 1,01,80 | 2,10,76 (осн.) 2,12,25 |
| Л. Н. | 29,11 (осн.) 29,12 | 1,03,89 (осн.) 1,02,94 | 2,22,80 (осн.) 2,18,82 |
| Г. Р. | 30,87 29,79 | 1,05,10 (осн.) 1,03,29 | 2,29,73 (осн.) 2,17,74 |
| И. Е. | 27,15 26,47 | 56,96 (осн.) 56,30 | 2,02,31 (осн.) 2,00,95 |
| К. П. | 25,01 (осн.) 24,85 24,69 | 54,84 (осн.) 55,42 | 2,19,64 2,05,04 |
| П. А. | 32,91 (осн.) 32,37 32,46 | 1,11,77 (осн.) 1,11,10 | 2,36,77 2,34,89 |
| Г. А. | 33,68 32,87 33,40 | 1,12,47 (осн.) 1,12,42 | 2,34,88 (осн.) 2,33,51 |

Условные обозначения:

- первое значение — заявочный результат, основная дистанция;
 второе значение — результат финального
 и полуфинального заплыва на дистанции 50 м;
 третье значение — результат финального заплыва
 на дистанции 50 м;
 показатели, выделенные жирным шрифтом, отражают улучшение
 результата на соревновании;
 осн. — основная, профильная дистанция пловца

ный одним из спортсменов (МСМК) на 200 м, оказался хуже заявочного результата. Это объясняется тем, что пловец за неделю до этого выступал на международных соревнованиях, где показал лучший результат, который позволил ему квалифицироваться на чемпионат России и стал заявочным результатом на данные соревнования. Поэтому спортсмен не стал выкладываться полностью на промежуточном для него соревновании (чемпионате СФО). У двух спортсменов наблюдалось ухудшение результата в финальной части соревнования. Несмотря на то что времени для отдыха было достаточно (полуфинальные заплывы проходили в начале программы, а финальные в конце), спортсменки не смогли улучшить результат. Видимо предстоящие финальные заплывы вызвали дополнительное волнение и напряжение, справиться с которым спортсменки не смогли.

В целом, выступление сборной Омской области на чемпионате СФО считается успешным (табл. 2): в 78 % случаев пловцы улучшили заявочные результаты. В этом, несомненно, заслуга проведенной грамотно предсоревновательной физической и психологической подготовки с пловцами перед чемпионатом СФО.

Выводы. Специальная подготовленность пловцов высокой квалификации к соревнованию не всегда может быть реализована в соревновательных условиях. На результативность соревновательной деятельности пловцов-спринтеров влияет ряд изучен-

ных нами психологических факторов: недостаточный уровень сформированности навыков психорегуляции; наличие негативной направленности в структуре предсоревновательной мыслительной деятельности; преобладание трофотропного реагирования; эмоциональное выгорание. Не исключается влияние других неучтенных факторов. Опираясь на результаты проведенного педагогического эксперимента, необходима дополнительная работа с перечисленными выше факторами в плане психологического обеспечения подготовки спортсменов к соревнованию, что будет способствовать повышению результативности соревновательной деятельности. Об этом свидетельствуют результаты проведенного исследования.

Библиографический список

- Алексеев, А. В. Преодолей себя! / А. В. Алексеев. — Ростов/н Д : Феникс, 2006. — 352 с.
- Бабушкин, Г. Д. Результативность соревновательной деятельности спортсмена и пути её повышения / Г. Д. Бабушкин // Спортивный психолог. — № 1. — С. 63–68.
- Горбунов, Г. Д. Психопедагогика спорта / Г. Д. Горбунов. — М. : Советский спорт, 2006. — 296 с.
- Психология соревновательной деятельности спортсмена : моногр. / Под ред. Г. Д. Бабушкина. — Омск : СибГУФК, 2010. — 263 с.

5. Скорук, Е. А. Переносимость психической нагрузки и её влияние на результативность соревновательной деятельности спортсменов / Е. А. Скорук, Г. Д. Бабушкин // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. — 2014. — № 3 (129). — С. 171–174.

6. Шумилин, А. П. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки дзюдоистов к соревнованиям в системе многолетней спортивной тренировки : моногр. / А. П. Шумилин. — Красноярск : СФУ, 2010. — 320 с.

7. Яковлев, Б. П. Психическая нагрузка в спорте высших достижений : моногр. / Б. П. Яковлев. — Сургут : СурГПУ, 2007. — 201 с.

8. Яковлев, Б. П. Мотивация и эмоции в спортивной деятельности : учеб. пособие. — М. : Советский спорт, 2014. — 311 с.

9. Бабушкин, Г. Д. Характеристика мыслительной деятельности спортсмена перед соревнованием и её диагностика / Г. Д. Бабушкин, К. В. Диких // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : сб. науч. ст. — Чебоксары : ЧГПУ, 2013. — С. 7–11.

10. Сопов, В. Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности : учеб. пособие / В. Ф. Сопов. — М. : Академический проект, 2005. — 128 с.

11. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. — СПб. : Сударья, 1999. — 30 с.

12. Бабушкин, Г. Д. Интеллектуально-психологическая подготовка спортсмена : моногр. / Г. Д. Бабушкин, К. В. Диких. — Омск : СибГУФК, 2013. — 237 с.

БАБУШКИН Геннадий Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор (Россия), заведующий кафедрой теории, методики и истории физической культуры и спорта.

РЫБИН Рустам Евгеньевич, магистрант группы Г13Мпс кафедры теории, методики и истории физической культуры и спорта.

БАЧИН Валерий Петрович, кандидат педагогических наук, профессор (Россия), профессор кафедры теории и методики плавания.

Адрес для переписки: gena41@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.11.2014 г.

© Г. Д. Бабушкин, Р. Е. Рыбин, В. П. Бачин

УДК 796.342.082.1-053.6

**О. Н. КУДРЯ
Е. В. ФИЛИМОНОВА**

Сибирский государственный
университет физической культуры
и спорта, г. Омск

ОСОБЕННОСТИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕННИСИСТОВ 12–14 ЛЕТ ПРИ ИГРЕ НА КОРТАХ С РАЗНЫМ ТИПОМ ПОКРЫТИЙ

Проанализированы показатели соревновательной деятельности теннисистов 12–14 лет при игре на кортах с разным типом покрытия в различные периоды годичного цикла. Отмечено снижение технико-тактических показателей соревновательной деятельности при игре на площадках с грунтовым покрытием. Выявлена взаимосвязь между специальными показателями соревновательной деятельности и уровнем развития скоростно-силовых качеств. Обоснована необходимость развития скоростно-силовой выносливости при подготовке к соревнованиям, проходящим на кортах с мягким покрытием.

Ключевые слова: теннисисты 12–14 лет, соревновательная деятельность, корты с разным типом покрытий.

Введение. В современном теннисе соревнования проводятся на кортах с разным типом покрытий, среди которых в зависимости от высоты и скорости отскока мяча выделяют быстрые и медленные. В зависимости от покрытия корта у игрока есть возможность выработать определенную тактику игры.

Анализ соревновательной деятельности высококвалифицированных теннисистов [1–3] показал, что игра на разных покрытиях отличается разносторонностью технических действий, объемом технических действий, качественно-количественными параметрами передвижений, что предъявляет дополнительные требования к организации тренировочного

процесса. Согласно данным литературы, ведущие теннисисты страны принимают участие в 10–20 соревнованиях в течение годичного цикла, показывая свой лучший результат от одного до трех раз. При этом остальные соревнования используются как средство подготовки, наряду со специально-подготовительными и общеподготовительными средствами. Участие в этих турнирах помогает совершенствовать все виды подготовленности, накапливать соревновательный опыт, который будет реализован в турнирах более высокого ранга.

Активная соревновательная деятельность у теннисистов начинается с 12-летнего возраста. Юные

теннисисты, как правило, участвуют в 2–5 турнирах. Поэтому успешность соревновательной деятельности в большей степени зависит от построения тренировочного процесса.

Во многих регионах России в зимний период теннисисты тренируются в зале на площадках с твердым покрытием, а наиболее значимые соревнования проходят в летний период на кортах с мягким (грунтовым) покрытием. Многие эксперты отмечают снижение технико-тактических показателей игровой деятельности теннисистов при переходе на площадки с другим покрытием [1, 2].

В связи с этим актуальным является вопрос оптимизации тренировочного процесса с целью повышения результативности соревновательной деятельности при переходе с одного покрытия на другое, для решения которого необходимо выявить особенности соревновательной деятельности юных теннисистов при игре на кортах с разным типом покрытий. Выявление специфических особенностей соревновательной деятельности будет способствовать более эффективному построению и коррекции тренировочного процесса в зависимости от выступления на определенном типе покрытия.

Цель исследования — выявить особенности соревновательной деятельности у теннисистов 12–14 лет при игре на кортах с разным типом покрытий.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе СДЮШОР-35 г. Омска по теннису и кафедры медико-биологических основ физической культуры и спорта СибГУФК в течение 2009–2010 гг. В исследовании приняли участие спортсмены мужского пола 12–14 лет ($n=24$). Стаж занятий — 5–6 лет.

Нами было проанализировано 40 матчей в г. Омске в рамках Российского теннисного тура (РТТ), имеющих 3–4 категории. Каждый контрольный срез содержал в себе по 10 матчей. Все встречи записывались на видеокамеру для последующего подробного анализа. Проводили анализ игровой деятельности, результаты фиксировались в таблице, которая содержала в себе два раздела: общие показатели матча и специальные.

Оценка соревновательной деятельности проводилась 4 раза в течение года: сентябрь 2009 г., апрель 2010 г. — корты с твердым покрытием; май, август 2010 г. — корты с медленным покрытием.

В настоящее время для общей оценки соревновательной деятельности в теннисе используются следующие показатели: общее время матча, «чистое» время матча, количество сыгранных геймов, средняя продолжительность гейма, а также сумма технических действий (сумма ударов в гейме, сумма ударов за всю игру, пробегаемое расстояние в матче, объем действий в час, темп игры, моторная плотность матча) [4, 5].

На основе изучения научно-методической литературы нами был сформирован комплекс для оценки специальных показателей соревновательной деятельности. По мнению экспертов, наиболее информативными являются следующие характеристики: процент попадания подачи (ПП), количество подач навылет (ПН), количество двойных ошибок при подаче (ДО), вынужденные (ВО) и невынужденные ошибки (НО), прием подачи соперника «навылет» (ППН), активный выход к сетке с выигрышем мяча (АС), моторная плотность (МП) [6, 7].

Для оценки физической подготовленности теннисистов использовали тестирующую программу, которая включала следующие тесты: челночный бег

(ЧБ), «веер» (ВР) — спортсмен трижды пробегает пять отрезков по 4 м, расположенных веером; прыжок вверх с места (ПВ); прыжок в длину с места (ПД); бросок теннисного мяча движением подачи (БП); модифицированный тест Купера (ТКуп).

Результаты исследования и их обсуждение. По мнению специалистов [4, 5], корты с грунтовым покрытием отличаются длительной игрой на задней линии, отсутствием активных выходов к сетке для выполнения завершающих ударов с лета, что обусловлено более медленным темпом игры, чем на твердом покрытии. Корты с твердым покрытием отличаются активной, быстрой игрой с использованием всех арсеналов действий, включая активные, завершающие удары.

Количественные характеристики соревновательной деятельности, как у высококвалифицированных, так и у юных теннисистов, имеют значительный индивидуальный разброс [1, 5]. Кроме того, выявлена зависимость количественных характеристик соревновательной деятельности от типа покрытия корта, на котором проходят соревнования. В частности, на быстром покрытии чистое время игры меньше, чем на грунте, количество ударов, выполняемых каждым игроком в течение гейма, также меньше, чем на грунте, но выполняются они в значительно более высоком темпе. Значительно короче длительность розыгрыша очка по сравнению с этим показателем на медленных кортах. Моторная плотность чуть меньше 30 %. Необходимость удлиненных пауз, по-видимому, связана с повышенной интенсивностью розыгрыша очка [1].

Нами была проведена оценка соревновательной деятельности юных теннисистов при игре на кортах с разным типом покрытия, промежуток времени между стартами — две недели.

Результаты анализа показали, что при переходе юных теннисистов с твердого типа покрытия на мягкое значительно увеличивается чистое время матча (на 40 %), пробегаемое расстояние (на 53%), снижается темп игры (на 30 %), объем игровых действий (на 14 %) (табл. 1).

Результаты анализа соревновательной деятельности теннисистов 12–14 лет при игре на кортах с разным типом покрытий согласуются с данными научно-методической литературы, хотя разброс индивидуальных показателей оказался не столь значительным, как у высококвалифицированных спортсменов. Вероятно, это связано с тем, что соперники на протяжении всего года были одни и те же и входили в первую десятку рейтинга РТТ по Омской области (табл. 1).

Таким образом, тесты, используемые для общей характеристики соревновательной деятельности, в большей степени характеризуют тип покрытия. Анализ соревновательной деятельности на одном покрытии, но на разных этапах подготовки (сентябрь — апрель, май — август) статистически значимых различий по этим показателям не выявил.

По мнению специалистов, наиболее информативными для оценки эффективности соревновательной деятельности в теннисе являются показатели, характеризующие технико-тактические действия спортсменов.

Как показали результаты исследования (табл. 2), эффективность выполнения технико-тактических действий юными теннисистами при проведении соревнований на твердом покрытии в течение осенне-зимнего сезона изменились незначительно: процент попадания подачи увеличился на 9 %, на 15 %

Таблица 1

Общая оценка показателей соревновательных нагрузок теннисистов 12–14 лет при игре на кортах с разным типом покрытий ($X \pm \sigma$)

| Показатели | Твердое покрытие | | Мягкое покрытие | |
|------------------------------------|------------------|-------------|-----------------|---------------|
| | сентябрь | апрель | май | август |
| Общее время (мин) | 76,8±10,90 | 77,2±11,15 | 91,3±18,51* | 92±17,29* |
| Чистое время (мин) | 19,5±6,82 | 20,8±5,61 | 31,4±11,53* | 31,2±11,45* |
| Сумма геймов (кол-во) | 16,5±1,08 | 16,2±1,32 | 18,7±3,09* | 19,1±3,14* |
| Сумма ударов в гейме (кол-во) | 15±2,31 | 15,3±2,83 | 18,3±5,31* | 17,6±5,21* |
| Сумма ударов (кол-во ударов) | 237,4±42,63 | 252,6±35,67 | 281,5±29,55* | 281,6±30,49* |
| Пробегаемое расстояние в матче (м) | 978,9±74,99 | 968,8±83,50 | 1675,9±439,6* | 1676,8±439,7* |
| Объем действий (уд/час) | 198,4±23,89 | 194,8±23,53 | 169,2±21,46* | 169,1±21,57* |
| Темп (уд/ мин) | 23,8±1,23 | 23,6±1,35 | 17,3±2,79* | 19±2,67* |
| Моторная плотность (%) | 24,82±5,60 | 26,87±5,61 | 33,69±6,12* | 33,2±6,2* |

Примечание: * — различия статистически значимы при $p < 0,05$ между показателями при игре на кортах с разным типом покрытия.

Таблица 2

Характеристика специальных показателей соревновательных нагрузок теннисистов 12–14 лет на кортах с разным типом покрытий ($X \pm \sigma$)

| | Твердое покрытие | | Мягкое покрытие | |
|---|------------------|-----------|-----------------|------------|
| | сентябрь | апрель | май | август |
| Процент попадания подачи | 17,7±6,52 | 19,5±7,98 | 15,7±3,80* | 23,7±9,46* |
| Подачи навыйлет | 3,5±0,53 | 3±0,94 | 2,3±0,67* | 3,1±1,20* |
| Двойная ошибка при подаче | 11,7±1,57 | 10,9±2,23 | 12,8±2,70* | 10,3±2,31* |
| Вынужденные ошибки | 37,5±7,50 | 35,2±6,81 | 40,1±3,73* | 27,1±5,24* |
| Невынужденные ошибки | 33,4±5,19 | 31,4±6,08 | 38,2±1,75* | 27±5,19* |
| Прием подачи «навыйлет» | 2,2±1,03 | 2,2±1,03 | 1,7±0,67* | 3,1±0,99* |
| Активный выход к сетке с выигрышем мяча | 2,1±0,88 | 1,9±0,99 | 1,5±0,53* | 2,6±0,84* |

Примечание: * — различия статистически значимы при $p < 0,05$ по отношению к предыдущему результату.

уменьшился процент попадания подачи «навыйлет», а показатель — «двойная ошибка при подаче» улучшился на 7 %, подача является одним из основных показателей уровня скоростно-силовой выносливости, незначительно уменьшился процент вынужденных и невынужденных ошибок, то есть спортсмены стали меньше ошибаться сами, а также стали внимательнее к действиям и атакам соперника, но так и не смогли разнообразить свою игру за счет вариации ударов. Например, активный выход к сетке с дальнейшим выигрышем очка ухудшился всего на 10 %. Это означает, что теннисисты однообразно играют, используют лишь удары с отскока стоя на задней линии корта.

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить оценке специальных показателей соревновательной деятельности при смене типа покрытия корта. Между контрольными играми в апреле (твердое покрытие) и мае (мягкое покрытие) был небольшой промежуток времени — две недели. Однако значительно изменяются показатели технико-тактических действий юных спортсменов. Статистически значимо снижается процент попадания подачи (21,5 %), снижается внимание спортсмена и реакция на атаку соперника, что отражает показатель — «вынужденные ошибки», возросший на 13 %. Также увеличился и процент невынужденных ошибок (19,5 %). Точность

попадания мяча в предполагаемый участок площадки оценивалась с помощью показателя — прием подачи «навыйлет», который снизился на 25,5 %. Активный выход к сетке с выигрышем мяча получался у спортсменов на мягком покрытии реже на 20 %, чем на твердом.

Можно предположить, что значительное снижение эффективности соревновательной деятельности при переходе с твердого покрытия на мягкое связано с недостаточным уровнем физической подготовленности юных спортсменов. Карты с мягким покрытием предъявляют повышенные требования к кондиционным способностям спортсменов и, прежде всего, к развитию скоростно-силовых качеств и возможности удерживать высокий темп игры на протяжении всего матча, т.е. скоростно-силовой выносливости.

В летний период, когда тренировки проходят на мягком покрытии, значительно повышается уровень физической подготовленности юных теннисистов, что, в свою очередь, позволяет повысить эффективность соревновательной деятельности (контрольный срез — август).

Это связано с тем, что на кортах с мягким покрытием спортсмены вынуждены пробегать большие расстояния в ходе тренировочного занятия, причем передвижение по площадке носит в большей степени

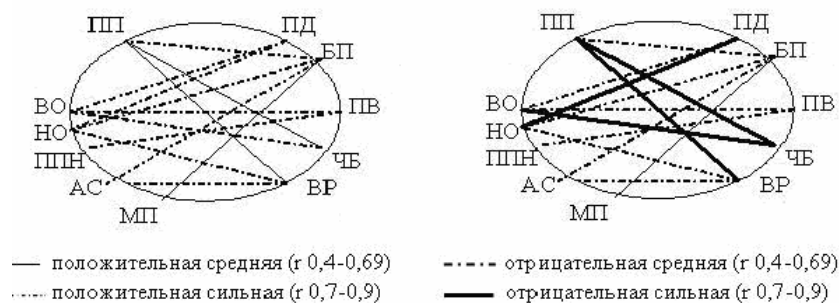


Рис. 1. Корреляционная взаимосвязь между показателями физической подготовленности и специальными показателями соревновательной деятельности юных теннисистов

скоростно-силовой характер. В результате к концу весенне-летнего периода статистически значимо увеличиваются показатели физической подготовленности юных теннисистов.

Наряду с оценкой соревновательной деятельности проводили оценку физической подготовленности юных теннисистов на разных этапах годичного цикла. Проведенный корреляционный анализ подтвердил предположение о том, что на мягком покрытии эффективность соревновательной деятельности взаимосвязана с уровнем развития скоростно-силовых качеств (рис. 1). Причем к концу летнего периода увеличивается теснота и количество корреляционных связей.

Можно предположить, что процесс подготовки юных теннисистов к соревнованиям со сменой покрытия корта может быть рационализирован на основе включения в тренировочный процесс комплексов упражнений по развитию скоростно-силовой выносливости.

Выводы.

1. Отмечено изменение технико-тактических показателей соревновательной деятельности юных теннисистов при игре на кортах с разным типом покрытия.
2. Обоснована необходимость соответствия подготовки теннисистов 12–14 лет в зависимости от типа покрытия, на которых будут проведены ближайшие турниры.
3. Показано, что при подготовке к соревнованиям, проходящим на кортах с мягким покрытием, следует уделять должное внимание развитию скоростно-силовой выносливости.

Библиографический список

1. Скородумова, А. П. Теннис: Как добиться успеха / А. П. Скородумова ; Рос. акад. тенниса. — М. : Pro-press, 1994. — 156 с.
2. Crespo, M. Developing young tennis players / M. Crespo, G. Granitto, D. Milei // ITF Ltd. — 2002. — № 2. — P. 45–47.
3. Hmax target heart rate is dependent on heart rate performance curve deflection / P. Hofmann [et al.] // Med Sci Sports Exerc, 2001. — Vol. 33. — № 10. — P. 1726–1731.
4. Васина, Е. В. Соревновательная деятельность теннисистов / Е. В. Васина // Теория и практика физической культуры. — 2008. — № 5. — С. 45.
5. Портнова, О. Ю. Особенности соревновательной деятельности теннисисток высокой квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Портнова. — М., 2002. — 20 с.
6. Голенко, В. А. Модульное совершенствование мастерства квалифицированных спортсменов в индивидуальных видах спортивных игр (на примере тенниса) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Голенко. — М., 2003. — 63 с.
7. Наумко, А. И. Соревновательная деятельность высококвалифицированных теннисистов и методика ее оценки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Наумко. — М., 1996. — 18 с.

КУДРЯ Ольга Николаевна, доктор биологических наук, доцент (Россия), доцент кафедры медико-биологических основ физической культуры и спорта.
 Адрес для переписки : olga27ku@mail.ru
ФИЛИМОНОВА Евгения Вячеславовна, преподаватель кафедры психологии.
 Адрес для переписки : genja23@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 01.12.2014 г.

© О. Н. Кудря, Е. В. Филимонова

Книжная полка

Губа, В. П. Методы математической обработки результатов спортивно-педагогических исследований : учеб.-метод. пособие / В. П. Губа, В. В. Пресняков. — СПб. : Человек, 2015. — 288 с. — ISBN 978-5-906131-53-9.

В учебно-методическом пособии представлены актуальные методологические, организационно-методические и практические вопросы процесса измерений, вычислений, а также способы их математико-статистической обработки, встречающиеся в ходе педагогической и научной деятельности различного рода специалистов. Рассматриваются основные методы обработки данных, включая параметрический и непараметрический критерии, корреляционный, регрессионный, дисперсионный и факторный анализы, позволяющие дать объективную оценку анализируемого процесса. Приведены необходимые теоретические сведения и формулы для расчета типовых задач, наиболее часто встречающихся в спортивно-педагогических исследованиях. Учебное пособие предназначено для студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений, специалистов в области физического воспитания и спорта, тренеров.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ВЫРАЖЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТЕЙ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИХ МОТИВЫ ЗАНЯТИЙ ФУТБОЛОМ

Представлены результаты исследований гендерных различий мотивов занятий футболом в различных возрастных группах.

Ключевые слова: футбол, гендерные различия, мотивы, потребности.

Растущая активность женщин в спорте, желание соревноваться наравне с мужчинами во многих его видах, как своеобразный феномен XXI века, ознаменовалось полным успехом. Преодолены последние формальные запреты, женщины начали заниматься такими видами спорта, которыми до недавнего времени занимались только мужчины (бокс, борьба, тяжелая атлетика, хоккей с шайбой и т.д.). Всего несколько лет назад общественность согласилась с участием женщин в футболе, который с глубокой древности считался мужской игрой. В настоящее время ключевым направлением развития женского футбола является повышение профессионального уровня педагогических кадров и успешное выступление сборных команд на чемпионатах Европы, мира, Олимпийских играх. Кроме того, по мнению специалистов [1], женский футбол нужно рассматривать и рекламировать [2] как вид спорта, имеющий огромные возможности оздоровления девочек и девушек.

Вместе с тем стремление женщин заниматься всеми без исключения видами спорта наравне с мужчинами ещё вызывает противоречивые мнения у специалистов в области педагогики и психологии, по мнению которых необходимо интенсивно изучать те специфические особенности женского организма, которые обуславливают необходимость разработки специфической методики спортивной тренировки. Современный уровень знаний о специфических особенностях женского организма и его реакциях на интенсивные, часто экстремальные тренировочные и соревновательные нагрузки, характерные для отдельных видов спорта, является весьма скромным, скорее гипотетическим, нежели глубоко научным. Это обстоятельство не позволяет достаточно точно сформулировать меру влияния занятий различными видами спорта и стремления к самым высоким спортивным результатам на состояние женского организма и психику женщин [3, 4].

Таблица 1
Выраженность потребностей, обуславливающих мотивы занятий футболом,
у спортсменов 8–10 лет ($X \pm \sigma$)

| Характер потребностей | Девочки 8–10 лет n = 20 | Мальчики 8–10 лет n = 20 | Р ₀ |
|--|-------------------------------|--------------------------------|----------------|
| Расширение круга общения | 3 ± 1,3 | 3,6 ± 1,5 | p ≤ 0,05 |
| Расширение кругозора | 3,2 ± 1,3 | 4,0 ± 1,3 | p ≤ 0,05 |
| Получение материальных благ | 2,8 ± 1,3 | 3,4 ± 1,5 | p ≤ 0,05 |
| Развитие волевых качеств | 3 ± 1,3 | 4,3 ± 1,2 | p ≤ 0,05 |
| Физическое совершенствование | 3 ± 1,4 | 4,2 ± 1,3 | p ≤ 0,05 |
| Улучшения самочувствия и здоровья | 2,6 ± 1,4 | 3,3 ± 1,6 | p ≤ 0,05 |
| Острые ощущения и эстетическое удовольствие | 3 ± 1,3 | 3,7 ± 1,5 | p ≤ 0,05 |
| Приобретение полезных для жизни знаний, умений и навыков | 2,8 ± 1,4 | 3,9 ± 1,4 | p ≤ 0,05 |
| Внимание и одобрение близких и друзей | 3 ± 1,3 | 3,5 ± 1,5 | p ≤ 0,05 |
| Повышение престижа, желание прославиться | 3 ± 1,3 | 4,0 ± 1,4 | p ≤ 0,05 |
| Быть членом коллектива | 3,3 ± 1,4 | 4,3 ± 1,1 | p ≤ 0,05 |

Таблица 2
Выраженность потребностей, обуславливающих мотивы занятий футболом,
у спортсменов 15–16 лет ($X \pm \sigma$)

| Характер потребностей | Девочки 15–16 лет n = 20 | Мальчики 15–16 лет n = 20 | Р ₀ |
|--|--------------------------------|---------------------------------|----------------|
| Расширение круга общения | 2,3±1,3 | 3,3±1,3 | p≤0,05 |
| Расширение кругозора | 2,9±1,3 | 3,7±1,5 | p≤0,05 |
| Получение материальных благ | 2,3±1,3 | 3,5±1,3 | p≤0,05 |
| Развитие волевых качеств | 2,9±1,4 | 3,3±1,3 | p≤0,05 |
| Физическое совершенствование | 3,1±1,5 | 3,4±1,3 | p≤0,05 |
| Улучшения самочувствия и здоровья | 2,5±1,5 | 3,3±1,3 | p≤0,05 |
| Острые ощущения и эстетическое удовольствие | 2,9±1,4 | 3,7±1,3 | p≤0,05 |
| Приобретение полезных для жизни знаний, умений и навыков | 2,7±1,4 | 3,5±1,3 | p≤0,05 |
| Внимание и одобрение близких и друзей | 2,8±1,4 | 3,7±1,2 | p≤0,05 |
| Повышение престижа, желание прославиться | 2,8±1,4 | 3,7±1,3 | p≤0,05 |
| Быть членом коллектива | 3,4±1,4 | 3,5±1,3 | p≤0,05 |

Тем не менее немногочисленные исследования показывают, что традиционно существуют три точки зрения на проявление мотива достижений у мужчин и женщин. Первая состоит в том, что женщины иначе мотивированы на достижения, чем мужчины. Вторая — что мужчины и женщины мотивированы разными потребностями: для женщин потребность в аффилиации (эмоциональном принятии) важнее, чем потребность в достижениях. Третья — мужчины и женщины обладают мотивом достижений в равной степени, но реализуют его в разных видах деятельности [3–5].

В данной ситуации встает вопрос: «Влияет ли гендерный фактор на характер потребностей и соответствующих им мотивов занятий футболом?»

Цель нашего исследования — выявление различия потребностей и, соответственно, мотивов занятий футболом у мальчиков и девочек.

Исследование проводилось на базе школы СДЮСШОР «Иртыш». В исследовании принимали участие футболисты от 8 до 10 лет (40 чел.) и от 16 до 17 лет (40 чел.), в каждой группе было 20 мальчиков и 20 девочек.

Исследование мотивов занятий футболом осуществлялось с использованием опросника, позволяющего выявить выраженность потребностей, их обуславливающих.

Анализ результатов исследования показал следующее (табл. 1, 2).

Средние показатели выраженности потребностей у мальчиков выше, чем у девочек в обеих возрастных группах.

В группе спортсменов 8–10 лет, как у девочек, так и у мальчиков, выражена потребность расширения кругозора и желание быть членом коллектива. У мальчиков данной возрастной группы, в отличие от девочек, выявлены высокие показатели потребностей: физического совершенства, престижа и славы, развития волевых качеств.

В группе спортсменов 15–16 лет у девочек более всего выражены потребности физического совершенствования и принадлежности коллективу. У мальчиков на первый план выходят потребности: внимание и одобрение близких и друзей; повышение престижа, желание прославиться; расширение кругозора; острые ощущения и эстетическое удовольствие.

Выводы.

1. Несмотря на общую тенденцию стремления женщин соревноваться наравне с мужчинами во всех видах спорта, в ходе исследования выявлено, что все показатели потребностей, обуславливающих мотивы занятий футболом, в обеих возрастных группах девочек ниже, чем в группах мальчиков.

2. Результаты анализа научно-методической литературы и исследования потребностей, обуславливающих мотивы занятий футболом, позволяют утверждать о существующей проблеме учета гендерных различий в практике спорта и необходимости, в частности, разработки психолого-педагогических технологий с учетом гендерных различий в процессе спортивной подготовки футболистов.

Библиографический список

1. Мутко, В. А. Мини-футбол — игра для всех / В. А. Мутко, С. Н. Андреев, Э. Г. Алиев. — М.: Советский спорт, 2007. — 264 с.
2. Шакина, Н. А. Проблема формирования компетенций рекламирования ценностей физической культуры и спорта / Н. А. Шакина // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. — 2013. — № 5 (122). — С. 200–201.
3. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2003. — 366 с.
4. Соха, Т. Морфофункциональные особенности женщин-спортсменок в аспекте полового диморфизма / Т. Соха // Теория и практика физической культуры. — 2007. — № 11. — С. 2–6.
5. Антипин, В. Б. Формирование спортивной мотивации у боксеров на этапе начальной спортивной специализации посредством удовлетворения их потребностей: дис. ... канд. пед. наук / В. Б. Антипин. — Омск, 2006. — 175 с.

СМОЛЕНЦЕВА Валентина Николаевна, доктор психологических наук, профессор (Россия), заведующая кафедрой психологии Сибирского государственного университета физической культуры и спорта.

Адрес для переписки: Valentinaomsk333@jandex.ru
БУДАЙ Елена Константиновна, тренер по футболу СДЮСШОР «Иртыш».

Адрес для переписки: forvard8@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.11.2014 г.

© В. Н. Смоленцева, Е. К. Будай