

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 796.012.412.4-053.8

**Н. В. ПЕШКОВА  
А. А. ПЕШКОВ  
А. А. ПАСИШНИКОВ  
Е. Ф. ЕГОРОВА**

Сургутский  
государственный университет

Спортивный комплекс «Лидер»,  
с. п. Нижнесортымский,  
Ханты-Мансийский  
автономный округ — Югра

## **ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБОЙ ДЛЯ ЛИЦ СРЕДНЕГО И ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время особое внимание уделяется вопросам сохранения и укрепления здоровья различных категорий населения. Цель работы заключалась в экспериментальной проверке эффективности применения скандинавской ходьбы в работе с лицами среднего и пожилого возраста. В процессе проведенного эксперимента было выявлено, что систематические занятия скандинавской ходьбой способствовали положительной динамике показателей физического развития и функционального состояния лиц среднего и пожилого возраста, проживающих в с. п. Нижнесортымский (ХМАО—Югра).

**Ключевые слова:** лица среднего и пожилого возраста, скандинавская ходьба, физическое развитие, функциональное состояние.

**Актуальность исследования.** В настоящее время особое внимание уделяется вопросам сохранения и укрепления здоровья различных категорий населения, в том числе лиц среднего и пожилого возраста. Отмечается, что важно не только продление сроков жизни, но и её качество, т. е. речь идет об «активном долголетии», когда пожилой человек имеет возможность заниматься различными видами деятельности, среди которых достойное место занимает физкультурно-оздоровительная [1, 2]. Однако, конечно же, необходимо понимать, что возраст накладывает определенные границы в вопросах ис-

пользуемых средств и методов, видов двигательной активности.

В связи с этим все нарастающий интерес к скандинавской ходьбе вполне объясним, с одной стороны, она позволяет достичь хорошего тренирующего эффекта за счет включения в работу практически 90 % мышц всего тела, с другой — в процессе выполнения ходьбы за счет постановки палок снижается нагрузка на суставы и на них оказывается меньшее травмирующее воздействие, чем, например, при беге и обычной ходьбе [3]. Таким образом, скандинавская ходьба обладает неоспоримыми

Структура оздоровительного занятия скандинавской ходьбой для лиц среднего и пожилого возраста

Часть занятия	Продолжительность	Темп ходьбы
Вводно-подготовительная часть	6–8 упражнений с использованием палок для ходьбы в качестве гимнастического снаряда по 5–6 повторений	
	10–15 % времени или протяженности маршрута	Ходьба в более медленном, чем установленный темп
Основная часть	70–80 % времени или протяженности маршрута	Темп ходьбы соответствует ЧСС, определенный по пороговой нагрузке
Заключительная часть	10–15 % времени или протяженности маршрута	Ходьба проводится в привычном или прогулочном темпе
	6–8 упражнений с использованием палок для ходьбы в качестве гимнастического снаряда по 5–6 повторений, дыхательные упражнения, упражнения на растяжку	

преимуществами для людей всех возрастов, особенно старшего и пожилого, в силу своей функциональности, безопасности и доступности [4, 5].

**Цель исследования** — экспериментально проверить эффективность применения скандинавской ходьбы в процессе оздоровительных занятий для лиц среднего и пожилого возраста.

**Организация и методы исследования.** Экспериментальная работа была организована на базе МБУ «Спортивный комплекс "Лидер" с. п. Нижнесортымский (Ханты-Мансийский автономный округ-Югра).

Всего в исследовании приняли участие 33 человека (из них: 25 женщин и 8 мужчин, средний возраст — 61 год). К контрольной группе (КГ) — 15 человек (11 женщин и 4 мужчины) были отнесены лица, не занимающиеся организованно физкультурно-оздоровительной деятельностью, к экспериментальной (ЭГ) — 18 человек (14 женщин и 4 мужчины) — лица, занимающиеся в группе здоровья скандинавской ходьбой. Занятия в ЭГ проводились 3 раза в неделю по 90 минут. Примерная структура занятия представлена в табл. 1.

Следует отметить, что на начальном этапе применялась ходьба с палками со скоростью 3–4 км/час, в последующем для сохранения тренирующего эффекта при фиксированном времени тренировки увеличивался темп ходьбы. Дозирование нагрузки проводилось с учетом возраста занимающихся и степени их тренированности.

При дозировании скандинавской ходьбы соблюдались следующие методические принципы:

- адекватность физических нагрузок возможностям занимающихся (не должны вызывать и увеличивать имеющиеся патологические изменения показателей клинко-функционального состояния различных органов и систем);

- учет объема и интенсивности физических нагрузок;

- ограничение физической нагрузки при неблагоприятных климатических и метеорологических условиях (сила ветра, наличие осадков, изменение температуры воздуха, барометрического давления) за счет уменьшения интенсивности и продолжительности занятия (при температуре воздуха ниже минус 15–20 °С и выше плюс 30 °С занятия не проводились);

- занятия в группе скандинавской ходьбы проводились в наиболее благоприятное время суток (утром с 9.00–10.30 ч. или вечернее с 16.00–17.30 ч., зимой в самое теплое время дня);

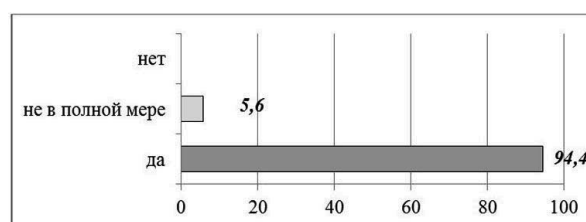


Рис. 1. Процентное соотношение вариантов ответов респондентов на вопрос: «Удовлетворены ли Вы занятиями в группе?»

- длительные («фоновые») нагрузки выполнялись при ЧСС 50–65 % от максимальной;

- количество кратковременных остановок для отдыха во время тренировок определялось индивидуально в зависимости от субъективных восприятий нагрузки тренирующимся.

При неблагоприятных климатических и метеорологических условиях занятия скандинавской ходьбой заменялись оздоровительным плаванием.

Для оценки эффективности проведенной экспериментальной работы применялись следующие методы:

- анкетирование с помощью специально разработанных опросных листов;

- тестирование физического развития и функционального состояния (длина и масса тела, ЖЕЛ (жизненная емкость легких), кистевая динамометрия, ЧСС (частота сердечных сокращений), АД (артериальное давление); высчитывались ИМТ (индекс массы тела), СИ (силовой индекс), ЖИ (жизненный индекс).

Полученные в процессе эксперимента данные обрабатывались с помощью методов математической статистики. Высчитывалось среднее арифметическое значение результатов по различным тестам у мужчин и женщин. Определение достоверности различий проводилось по t-критерию Стьюдента в связанных и несвязанных выборках (только у женщин).

**Обсуждение результатов исследования.** Как было обозначено ранее, эффективность проведенной работы оценивалась по изменениям показателей физического развития и функциональной подготовленности занимающихся, а также удовлетворенности в целом занятиями в группе здоровья.

На рис. 1 представлены результаты опроса, характеризующие удовлетворенность занятиями скандинавской ходьбой.

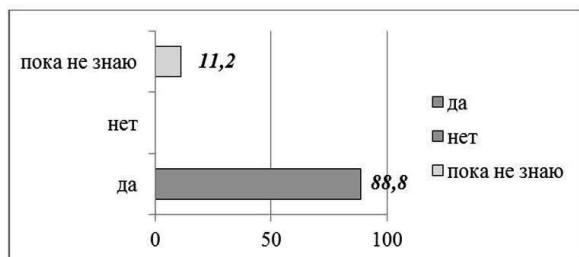


Рис. 2. Процентное соотношение вариантов ответов респондентов на вопрос: «Планируете ли Вы продолжить занятия скандинавской ходьбой в следующем году?»



Рис. 3. Распределение вариантов ответов респондентов на вопрос: «Вы посещаете занятия в группе, потому что они ... (проранжируйте обозначенные причины в порядке значимости для Вас)» (в баллах)

Таблица 2

Динамика показателей физического развития и функционального состояния лиц среднего и пожилого возрастов, проживающих в с. п. Нижнесортымский (женщины, до и после эксперимента)

Показатель	Экспериментальная группа, n = 14		p, ЭГ	Контрольная группа, n = 11		p, КГ	p, ЭГ/КГ до	p, ЭГ/КГ после
	преконтроль	постконтроль		преконтроль	постконтроль			
Возраст, (лет)	61,0±5,0	62,0±4,0	—	57,0±2,5	58,1±2,9	—	—	—
Рост, см	166,0±4,0	166,0±4,0	—	168,3±6,3	168,2±6,2	—	—	—
Вес, кг	79,0±8,0	77,0±7,0	<0,05	80,2±10,4	81,2±10,1	>0,05	>0,05	>0,05
ИМТ, кг/м <sup>2</sup>	28,7±3,2	28,0±2,9	<0,05	28,3±2,9	28,7±2,9	>0,05	>0,05	>0,05
САД, мм.рт.ст	138,1±7,3	131,9±7,5	<0,05	129,8±8,3	134,1±9,5	>0,05	<0,05	>0,05
ДАД, мм.рт.ст	82,7±7,7	78,7±3,4	<0,05	79,8±9,0	83,6±8,8	>0,05	>0,05	>0,05
ЧСС_П	77,2±6,0	72,1±6,7	<0,05	73,2±2,9	78,5±8,3	>0,05	>0,05	>0,05
ДМПК	25,6±7,4	26,3±6,8	>0,05	25,3±5,5	24,8±5,4	>0,05	>0,05	>0,05
ДМЛК	22,2±6,8	23,2±7,5	<0,05	21,0±4,4	21,1±4,2	>0,05	>0,05	>0,05
СИ	33,0±8,8	34,9±8,3	<0,05	31,7±6,6	30,8±6,5	<0,05	>0,05	>0,05
ЖЕЛ	2657,1±590,6	2956,4±916,7	>0,05	2472,7±499,3	2436,4±475,3	>0,05	>0,05	<0,05
ЖИ	33,9±8,4	38,4±12,0	<0,05	31,0±6,0	30,2±5,6	<0,05	>0,05	<0,05

Условные обозначения: ИМТ — индекс массы тела (кг/м<sup>2</sup>), ЧСС\_П — частота сердечных сокращений в покое (уд/мин), САД — систолическое артериальное давление (мм рт. ст.), ДАД — диастолическое артериальное давление (мм рт. ст.), ЖЕЛ — жизненная емкость легких (мл), ДМПК — динамометрия правой кисти (кг), ДМЛК — динамометрия левой кисти (кг), СИ — силовой индекс, ЖИ — жизненный индекс

В целом по данному вопросу можно отметить, что процент удовлетворенности занятиями очень высокий. «Удовлетворенность не в полной мере» (5,6 %) связана с отсутствием шагомеров на занятиях, что свидетельствует о включенности занимающихся в процесс оздоровления и большой заинтересованности в его результатах.

Также нам необходимо было выяснить, готовность группы к дальнейшим занятиям в следующем сезоне (рис. 2).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что более 80 % респондентов планируют продолжить занятия скандинавской ходьбой, и только 11,2 % пока не уверены в своих намерениях относительно посещения группы здоровья в следующем году.

На рис. 3 представлены данные, освещающие причины, по которым занимающиеся посещают занятия в группе скандинавской ходьбы. Респондентам было предложено проранжировать по степени

значимости представленные в опросном листе варианты.

Опрошенные лица в качестве основной причины посещения занятий указали, что они им помогают чувствовать себя лучше в физическом плане, во вторую — занятия повышают настроение, улучшают психоэмоциональное состояние, и менее значимым оказался фактор того, что они дают им возможность общения и знакомства с новыми людьми.

Далее в табл. 2, 3 представлены результаты изменений в уровне показателей физического развития и функционального состояния лиц среднего и пожилого возраста за период эксперимента.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что в ЭГ у женщин в ходе эксперимента снизилась масса тела, уменьшился индекс массы тела, произошло также снижение систолического и диастолического давления, наблюдается прирост уровня развития мышечной силы рук. Важно отметить,

Динамика показателей физического развития и функционального состояния лиц среднего и пожилого возраста, проживающих в с. п. Нижнесортымский (мужчины, до и после эксперимента)

Показатель	Экспериментальная группа, n = 4		Изменения в единицах измерения	Контрольная группа, n = 4		Изменения в единицах измерения
	преконтроль	постконтроль		преконтроль	постконтроль	
Возраст, лет	61,0±4,0	61,0±4,0	0	61,0±6,0	63,0±3,0	2
Рост, см	172,0±13,0	172,0±13,1	0	171,0±11,0	171,0±11,0	0
Вес, кг	81,0±14,0	79,0±13,1	-2	83,0±6,0	83,0±7,0	0
ИМТ, кг/м <sup>2</sup>	27,1±4,0	27,0±3,7	-0,1	28,7±3,2	28,7±3,2	0
САС, мм.рт.ст.	126,7±13,5	123,0±5,0	-3,7	130,0±14,1	131,2±14,4	1,2
ДАС, мм.рт.ст.	78,5±6,0	75,0±5,8	-3,5	85,0±10,8	86,2±9,5	1,2
ЧСС_П	70,2±6,9	69,0±6,3	-1,2	71,7±6,2	76,2±9,5	4,5
ДМПК	46,3±17,0	46,0±16,0	-0,3	41,4±11,5	40,8±11,4	-0,6
ДМЛК	41,0±16,6	43,0±20,1	2,0	38,4±8,4	37,3±7,4	-1,1
СИ	56,9±17,0	58,0±15,0	1,1	50,0±13,5	49,3±13,0	-0,7
ЖЕЛ	3625,0±1602,9	3700,0±1523,1	75,0	3475,0±450,0	3475,0±457,3	0
ЖИ	44,2±15,7	46,0±14,6	1,8	41,9±4,5	42,0±5,5	0,1

Условные обозначения: ИМТ — индекс массы тела (кг/м<sup>2</sup>), ЧСС\_П — частота сердечных сокращений в покое (уд/мин), САД — систолическое артериальное давление (мм рт. ст.), ДАД — диастолическое артериальное давление (мм рт. ст.), ЖЕЛ — жизненная емкость легких (мл), ДМПК — динамометрия правой кисти (кг), ДМЛК — динамометрия левой кисти (кг), СИ — силовой индекс, ЖИ — жизненный индекс.

что увеличились показатели ЖЕЛ и, соответственно, при снижении веса улучшились данные по жизненному индексу. Практически по всем показателям, кроме ЖЕЛ и динамометрии правой кисти, выявлена статистически достоверная разница (при  $p < 0,05$ ) по сравнению с началом эксперимента.

В контрольной группе у женщин увеличилась масса тела, повысились показатели систолического и диастолического давления, частоты сердечных сокращений, несущественно снизилась жизненная емкость легких. Статистически достоверная разница в результатах, причем в отрицательную сторону (при  $p < 0,05$ ) выявлена по показателям силового и жизненных индексов, мы связываем это с повышением массы тела по окончании эксперимента и снижением соответствующих показателей (ЖЕЛ и силы мышц кисти).

Сравнительный анализ вышеобозначенных данных в КГ и ЭГ по окончании эксперимента свидетельствует о том, что статистически достоверная разница (при  $p < 0,05$ ) в результатах групп была выявлена только в ЖЕЛ и ЖИ, считаем, что при большей продолжительности занятий будут достигнуты более существенные сдвиги в физическом развитии и функциональном состоянии занимающихся скандинавской ходьбой.

В табл. 3 представлены результаты изменений в уровне физического развития и функционального состояния мужчин среднего и пожилого возраста за период эксперимента.

Анализ полученных данных у мужчин ЭГ в ходе эксперимента показал, что, так же как и у женщин, ЭГ у них выявлены положительные изменения во всех показателях, что нельзя сказать о контрольной группе, где результаты измерений массы тела, индекса массы тела, ЖЕЛ остались без изменений, произошло увеличение систолического и диастоли-

ческого давления, частоты сердечных сокращений, силового индекса незначительно уменьшился, показатель жизненного индекса незначительно увеличился.

**Выводы.** Таким образом, можно сделать заключение, что систематические занятия скандинавской ходьбой способствовали положительной динамике показателей физического развития и функционального состояния лиц среднего и пожилого возраста, проживающих в с. п. Нижнесортымский.

Также важно отметить, что и субъективная оценка занятий свидетельствовала о том, что они помогают занимающимся чувствовать себя лучше в физическом плане, повышают настроение и улучшают психоэмоциональное состояние.

#### Библиографический список

1. Власова, И. А. Оздоровительные занятия в пожилом возрасте : пособие для врачей / И. А. Власова, Г. И. Губин. — Иркутск, 2002. — 30 с.
2. Гаврилов, Д. Н. Двигательная активность людей зрелого возраста / Д. Н. Гаврилов, В. В. Малинин, М. А. Савенко // Пожилой человек в современном мире : сб. науч. работ. — СПб. : ООО «ИПК «КОСТА», 2008. — 256 с.
3. Трубникова, Н. В. Методика самостоятельных занятий лиц пожилого возраста (60–69 лет) при подготовке к сдаче нормативов ВФСК ГТО / Н. В. Трубникова // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 12. — С. 200–203.
4. Палагнюк, В. Г. Скандинавская ходьба с палками как вид физической активности для лиц старшей возрастной группы : метод. рек. / В. Г. Палагнюк. — СПб., 2014. — 32 с.
5. Полетаева, А. Скандинавская ходьба. Здоровье легким шагом / А. Полетаева. — М., 2013. — 100 с.

**ПЕШКОВА Наталья Виллиевна**, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), заведующая

кафедрой физической культуры, Сургутский государственный университет (СурГУ).

**ПЕШКОВ Андрей Александрович**, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), директор спортивного клуба СурГУ.

**ПАСИШНИКОВ Александр Анатольевич**, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры физической культуры СурГУ.

**ЕГОРОВА Елена Фаритовна**, заместитель директо-

ра по учебно-тренировочной работе МБУ «Спортивный комплекс «Лидер» с. п. Нижнесортымский, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра.

Адрес для переписки: peshkova\_ffk@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.10.2016 г.

© Н. В. Пешкова, А. А. Пешков, А. А. Пасишников, Е. Ф. Егорова

УДК 796.9

**К. Д. ЛАЙЗАН  
И. Ю. ГОРСКАЯ**

Сибирский государственный  
университет физической культуры и спорта,  
г. Омск

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ С ПАРАМЕТРАМИ СПОРТИВНОЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ФИГУРИСТОК-ОДИНОЧНИЦ 11–12 ЛЕТ**

Статья посвящена выявлению значимости морфофункциональных показателей для достижения спортивной результативности в одиночном фигурном катании. Проведен корреляционный анализ, цель которого выявить специфику взаимосвязей между морфофункциональными характеристиками и показателями технической подготовленности и соревновательной результативности в разных выборках фигуристок (отличающихся по типу телосложения, успешности в соревновательном рейтинге). Получены промежуточные результаты исследования, дальнейшее применение которых послужит основой для разработки модельных характеристик морфофункционального статуса фигуристок в одиночном катании для уровня 1-го разряда. Материалы статьи имеют прикладное значение для практики фигурного катания, оптимизации тренировочного процесса в детско-юношеских спортивных школах.

**Ключевые слова:** фигурное катание, морфофункциональные показатели, спортивный результат, техника выполнения элементов.

**Актуальность.** В современном фигурном катании на коньках после внедрения изменений в оценке технических элементов соревновательной программы наблюдается тенденция к повышению уровня функциональной подготовленности спортсменок-одиночниц. Данный факт диктует, с одной стороны, смену элементов соревновательных программ с целью повышения сложности их технических параметров, с другой — увеличение объема функциональной подготовки фигуристок [1, 2].

Представленные изменения в спортивной деятельности фигуристок в скором времени приведут к изменению значений модельных характеристик, обладание которыми способствовало успешной реализации обязательной и произвольной программ в одиночном фигурном катании. Первыми из них будут модифицированы морфофункциональные модельные характеристики, которые представляют уникальный комплекс признаков, специфичных для конкретной дисциплины, а также показатели спор-

тивной результативности, которыми являются: техническая сложность каскада прыжков, амплитуда движений при вращениях, скорость смены ребра конька при выполнении дорожки шагов, хореография и артистическая интерпретация программы фигуристок [3, 4].

Однако на сегодняшний момент недостаточно разработано научно-методическое обеспечение этапа многолетней подготовки фигуристок, основанное на учете современных требований, которые предъявляются к соревновательным программам [5]. Особенно остро дело обстоит в процессе подготовки юных фигуристок-одиночниц, где различия в техническом и артистическом мастерстве минимальны; и успеха достигают фигуристки, которые по своим морфофункциональным параметрам более пригодны к данной двигательной деятельности [6, 7].

**Проблема исследования** заключается в необходимости изучения морфофункциональных показателей юных фигуристок-одиночниц в условиях



изменения оценки технических элементов соревновательной программы.

**Задача данного этапа исследования:** определить взаимосвязь морфофункциональных показателей с параметрами спортивной результативности фигуристок-одиночниц 11–12 лет.

**Методы и организация исследования.** В исследованиях приняли участие 32 спортсменки, занимающиеся одиночным фигурным катанием, входящие в состав сборной Омской области по фигурному катанию на коньках. Спортивная квалификация составила — 1-й спортивный и 2-й спортивный разряды, стаж занятий фигурным катанием более 6 лет, возраст испытуемых от 11 до 12 лет. Исследования проводилось на базе кафедры естественнонаучных дисциплин СибГУФК, а также СДЮСШОР № 35, Ледовый дворец спорта им. Фетисова, г. Омск.

**Результаты исследования и их обсуждение.** После изучения морфофункциональных показателей юных фигуристок-одиночниц и показателей результативности их соревновательных программ проведен корреляционный анализ с целью определения взаимосвязи данных параметров. Основными показателями спортивной результативности были выбраны следующие элементы соревновательной программы:

- оценка за выполнение прыжков;
- оценка за выполнение вращений;
- оценка за выполнение дорожки шагов;
- оценка движения корпуса при выполнении элементов;
- соревновательный рейтинг фигуристки.

Для более детального анализа взаимосвязь представленных показателей осуществлялась в группах фигуристок с различным типом телосложения, а также дополнительно оценивалась взаимосвязь

показателей фигуристок-одиночниц, занимающих лидирующие позиции на соревнованиях.

В ходе корреляционного анализа морфофункциональных показателей и показателей спортивной результативности фигуристок выявлено, что в общей выборке спортсменок наибольшее влияние на оценку качества «прыжков» оказывают показатели «динамометрия правой кисти» ( $r=0,60$ ;  $p<0,05$ ) и экскурсия грудной клетки ( $r=0,55$ ;  $p<0,05$ ).

Наибольшее количество морфофункциональных факторов оказывают влияние на технический элемент «дорожка шагов», а именно, «технический элемент — прыжки» ( $r=0,72$ ;  $p<0,05$ ), «динамометрия правой кисти» ( $r=0,65$ ;  $p<0,05$ ), «жизненный индекс» ( $r=0,61$ ;  $p<0,05$ ) и «динамометрия левой кисти» ( $r=0,59$ ;  $p<0,05$ ).

Показатель «движения корпусом» коррелирует только с техническими элементами выполнения соревновательной программы: «вращения» ( $r=0,70$ ;  $p<0,05$ ) и «прыжки» ( $r=0,62$ ;  $p<0,05$ ).

Основной критерий соревновательной деятельности — рейтинг фигуристки имеет высокую достоверную взаимосвязь только с техническими элементами «прыжки» ( $r=0,65$ ;  $p<0,05$ ), «движения корпусом» ( $r=0,58$ ;  $p<0,05$ ) и «дорожка шагов» ( $r=0,57$ ;  $p<0,05$ ).

Высокой достоверной взаимосвязи с показателями «вращения» не было выявлено (табл. 1). Таким образом, общий профиль фигуристок-одиночниц 11–12 лет складывается из морфофункциональных показателей: динамометрия правой и левой кисти, экскурсия грудной клетки и жизненный индекс; а также показателей спортивной результативности: оценка за выполнение прыжков, дорожки шагов, движений корпусом и итоговый соревновательный рейтинг.

Таблица 1

**Взаимосвязь морфофункциональных показателей с параметрами технико-тактической подготовленности фигуристок 11–12 лет (общая выборка)**

№ п/п	Показатель	R	P
<i>Прыжки</i>			
1	Динамометрия правой кисти	0,60	< 0,05
2	Экскурсия грудной клетки	0,55	< 0,05
3	Жизненный индекс	0,53	> 0,05
<i>Дорожка шагов</i>			
1	Технический элемент — «Прыжки»	0,72	< 0,05
2	Динамометрия правой кисти	0,65	< 0,05
3	Жизненный индекс	0,61	< 0,05
4	Динамометрия левой кисти	0,59	< 0,05
5	Экскурсия грудной клетки	0,56	> 0,05
<i>Движения корпусом</i>			
1	Технический элемент — «Вращения»	0,70	< 0,05
2	Технический элемент — «Прыжки»	0,62	< 0,05
<i>Соревновательный рейтинг</i>			
1	Технический элемент — «Прыжки»	0,65	< 0,05
2	Технический элемент — «Движения корпусом»	0,58	< 0,05
3	Технический элемент — «Дорожка шагов»	0,57	< 0,05
4	Экскурсия грудной клетки	0,54	> 0,05

**Взаимосвязь морфофункциональных показателей с параметрами технико-тактической подготовленности фигуристок 11–12 лет (нормостеники)**

№ п/п	Показатель	R	P
<i>Прыжки</i>			
1	Жизненный индекс	0,57	< 0,05
2	Экскурсия грудной клетки	0,54	> 0,05
<i>Дорожка шагов</i>			
1	Технический элемент — «Прыжки»	0,62	< 0,05
2	Технический элемент — «Вращения»	0,61	< 0,05
3	Экскурсия грудной клетки	0,59	< 0,05
<i>Движения корпусом</i>			
1	Технический элемент — «Вращения»	0,67	< 0,05
2	Технический элемент — «Дорожка шагов»	0,66	< 0,05
3	Технический элемент — «Прыжки»	0,61	< 0,05
<i>Соревновательный рейтинг</i>			
1	Гипоксическая проба Генче	0,90	< 0,05
2	Технический элемент — «Дорожка шагов»	0,65	< 0,05

Таблица 3

**Взаимосвязь морфофункциональных показателей с параметрами технико-тактической подготовленности фигуристок 11–12 лет (астеники)**

№ п/п	Показатель	R	P
<i>Прыжки</i>			
1	Динамометрия правой кисти	0,72	< 0,05
2	Гипоксическая проба Генче	0,63	< 0,05
3	Динамометрия левой кисти	0,60	< 0,05
<i>Вращения</i>			
1	Технический элемент — «Прыжки»	0,68	< 0,05
2	Индекс Руфье (значения в покое)	0,65	< 0,05
<i>Дорожка шагов</i>			
1	Технический элемент — «Прыжки»	0,82	< 0,05
2	Динамометрия правой кисти	0,79	< 0,05
3	Динамометрия левой кисти	0,78	< 0,05
4	Жизненный индекс	0,75	< 0,05
<i>Движения корпусом</i>			
1	Технический элемент — «Вращения»	0,74	< 0,05
2	Технический элемент — «Прыжки»	0,67	< 0,05
<i>Соревновательный рейтинг</i>			
1	Технический элемент — «Прыжки»	0,77	< 0,05
2	Гипоксическая проба Генче	0,74	< 0,05
3	Технический элемент — «Движения корпусом»	0,67	< 0,05

Более детально рассматривая результаты взаимосвязи показателя «соревновательный рейтинг», можно сделать вывод, что ключевое значение имеет качество выполнения прыжковых технических элементов, именно они определяют итоговый результат соревновательной программы. Совокупность технических элементов «движения корпусом» и «дорожка шагов» также определяют спортив-

ный результат, но в меньшей степени. Ни один из морфофункциональных показателей существенно не оказывает влияния на данный фактор.

При определении взаимосвязи морфофункциональных показателей с параметрами спортивной результативности фигуристок с нормостеническим типом телосложения выявлено (табл. 2), что большую связь с оценкой технического элемента

Таблица 3

**Взаимосвязь морфофункциональных показателей с параметрами технико-тактической подготовленности фигуристок 11–12 лет (астеники)**

№ п/п	Показатель	R	P
<i>Прыжки</i>			
1	Динамометрия правой кисти	0,72	< 0,05
2	Гипоксическая проба Генче	0,63	< 0,05
3	Динамометрия левой кисти	0,60	< 0,05
<i>Вращения</i>			
1	Технический элемент — «Прыжки»	0,68	< 0,05
2	Индекс Руфье (значения в покое)	0,65	< 0,05
<i>Дорожка шагов</i>			
1	Технический элемент — «Прыжки»	0,82	< 0,05
2	Динамометрия правой кисти	0,79	< 0,05
3	Динамометрия левой кисти	0,78	< 0,05
4	Жизненный индекс	0,75	< 0,05
<i>Движения корпусом</i>			
1	Технический элемент — «Вращения»	0,74	< 0,05
2	Технический элемент — «Прыжки»	0,67	< 0,05
<i>Соревновательный рейтинг</i>			
1	Технический элемент — «Прыжки»	0,77	< 0,05
2	Гипоксическая проба Генче	0,74	< 0,05
3	Технический элемент — «Движения корпусом»	0,67	< 0,05

Таблица 4

**Взаимосвязь морфофункциональных показателей с параметрами технико-тактической подготовленности фигуристок 11–12 лет (лидеры)**

№ п/п	Показатель	R	P
<i>Прыжки</i>			
1	Динамометрия правой кисти	0,87	< 0,05
2	Индекс Руфье (значения в покое)	0,81	< 0,05
3	Жизненный индекс	0,66	> 0,05
<i>Вращения</i>			
1	Гипоксическая проба Генче	0,70	< 0,05
2	Обхват грудной клетки (выдох)	0,67	< 0,05
3	Обхват грудной клетки (вдох)	0,64	< 0,05
<i>Дорожка шагов</i>			
1	Жизненный индекс	0,82	< 0,05
2	Динамометрия левой кисти	0,79	< 0,05
3	Динамометрия правой кисти	0,73	< 0,05
4	ЖЕЛ	0,70	< 0,05
<i>Движения корпусом</i>			
1	Технический элемент — «Вращения»	0,92	< 0,05
2	Обхват грудной клетки (выдох)	0,75	< 0,05
3	Обхват грудной клетки (вдох)	0,68	< 0,05
<i>Соревновательный рейтинг</i>			
1	Масса тела	0,70	< 0,05
2	Масса тела (BF, %)	0,69	< 0,05
3	Длина тела	0,69	< 0,05
4	Индекс Руфье (после нагрузки)	0,60	< 0,05



«прыжки» имеет значение «жизненный индекс» ( $r=0,57$ ;  $p<0,05$ ).

Значения технического элемента «дорожка шагов» имеет достоверную взаимосвязь с оценкой технических элементов «прыжки» ( $r=0,62$ ;  $p<0,05$ ), «вращения» ( $r=0,61$ ;  $p<0,05$ ), а также морфофункциональным показателем «экскурсия грудной клетки» ( $r=0,59$ ;  $p<0,05$ ).

Наиболее тесные связи с оценкой технического элемента «движение корпусом при выполнении элементов» выявлены со значениями технических показателей «вращения» ( $r=0,67$ ;  $p<0,05$ ), «дорожка шагов» ( $r=0,66$ ;  $p<0,05$ ) и «прыжки» ( $r=0,61$ ;  $p<0,05$ ).

Значения соревновательного рейтинга у юных фигуристок-одиночниц взаимосвязаны с морфофункциональным показателем «гипоксическая проба Генче» ( $r=0,90$ ;  $p<0,05$ ) и оценкой технического элемента «дорожка шагов» ( $r=0,65$ ;  $p<0,05$ ).

Анализируя взаимосвязь показателей юных фигуристок с астеническим типом телосложения (табл. 3), стоит отметить, достоверные корреляционные связи оценки технического элемента «прыжки» с показателями динамометрии правой и левой кисти —  $r=0,72$ ;  $p<0,05$  и  $r=0,60$ ;  $p<0,05$ , соответственно, а также с показателем «гипоксическая проба Генче» ( $r=0,63$ ;  $p<0,05$ ).

Судейская оценка элементов «вращения» имеет достоверную взаимосвязь со значениями технического элемента «прыжки» ( $r=0,68$ ;  $p<0,05$ ) и индекса Руфье (значения в покое) —  $r=0,63$ ;  $p<0,05$ .

Показатели технического элемента «дорожка шагов» обладает высокой достоверной взаимосвязью со значениями показателей элемента «прыжки» ( $r=0,82$ ;  $p<0,05$ ), динамометрии правой и левой кисти —  $r=0,79$ ;  $p<0,05$  и  $r=0,78$ ;  $p<0,05$ , соответственно; а также жизненный индекс ( $r=0,75$ ;  $p<0,05$ ).

Соревновательный рейтинг юных фигуристок с астеническим типом телосложения зависит от комплексного воздействия оценки технических элементов «прыжки» и «движения корпусом» —  $r=0,77$ ;  $p<0,05$  и  $r=0,67$ ;  $p<0,05$ , а также показателя гипоксической пробы Генче ( $r=0,74$ ;  $p<0,05$ ).

В ходе оценки результатов корреляционного анализа показателей юных фигуристок-одиночниц, которые обладают наиболее высокими значениями спортивной результативности, а также являются лидерами соревнований, нами выявлено, что наибольшее влияние на спортивный результат оказывают морфофункциональные показатели (табл. 4).

Оценка выполнения технических элементов «прыжки» имеет достоверную взаимосвязь с показателями «динамометрия правой кисти» ( $r=0,87$ ;  $p<0,05$ ) и «индекс Руфье (значения в покое)» —  $r=0,81$ ;  $p<0,05$ .

Показатель технического элемента «вращения» обладает достоверной корреляционной связью с такими морфофункциональными показателями, как «гипоксическая проба Генче» ( $r=0,70$ ;  $p<0,05$ ), обхват грудной клетки при выдохе и вдохе —  $r=0,67$ ;  $p<0,05$  и  $r=0,64$ ;  $p<0,05$  соответственно.

Оценка показателя выполнения «дорожки шагов» имеет взаимосвязь с показателями «жизненный индекс» ( $r=0,82$ ;  $p<0,05$ ), динамометрия левой и правой кисти —  $r=0,79$ ;  $p<0,05$  и  $r=0,73$ ;  $p<0,05$  соответственно, а также «ЖЕЛ» ( $r=0,70$ ;  $p<0,05$ ).

Наибольшей взаимосвязью с техническим показателем «движения корпусом» обладает оценка элемента «вращения» ( $r=0,92$ ;  $p<0,05$ ), а также показатели обхват грудной клетки при выдохе и вдохе

$r=0,75$ ;  $p<0,05$  и  $r=0,68$ ;  $p<0,05$  соответственно. На соревновательный рейтинг фигуристок, занимающих лидирующие позиции, влияют морфофункциональные показатели «абсолютная масса тела» и «масса тела (BF, %)» —  $r=0,70$ ;  $p<0,05$  и  $r=0,69$ ;  $p<0,05$ , соответственно. Следующими показателями являются «длина тела» ( $r=0,69$ ;  $p<0,05$ ) и «индекс Руфье (после нагрузки)» —  $r=0,60$ ;  $p<0,05$ .

**Заключение.** Таким образом, при анализе показателей фигуристок-одиночниц с нормостеническим и астеническим типом телосложения, а также разным соревновательным рейтингом выявлены различные по своей структуре корреляционные связи. Если в группах фигуристок с нормостеническим и астеническим типом телосложения наблюдается структурная совокупность морфофункциональных показателей и показателей оценки технических элементов, то в группе фигуристок-лидеров доминирующими являются морфофункциональные показатели. Данный факт свидетельствует о высокой зависимости спортивного результата от значений морфофункциональных показателей фигуристок более высокого рейтинга.

#### Библиографический список

1. Варданын, А. Н. Влияние психологической подготовки на результат соревновательной деятельности по фигурному катанию на коньках / А. Н. Варданын, В. Ф. Сопов, А. В. Шакирова // Спортивный психолог. — 2015. — № 4 (39). — С. 50–53.
2. Кондаков, А. А. Профессиональная подготовка специалистов по фигурному катанию на коньках на основе моделирования соревновательных программ : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Кондаков. — М., 2011. — 23 с.
3. Абрамова, Т. Ф. Морфологические критерии — показатели пригодности, общей физической подготовленности и контроля текущей и долговременной адаптации к тренировочным нагрузкам : учеб.-метод. пособие // Т. Ф. Абрамова, Т. М. Никитина, Н. И. Кочеткова. — М. : ТВТ Дивизион, 2010. — 104 с.
4. Губаева, Е. Е. Развитие координационных способностей у фигуристок группы начальной подготовки / Е. Е. Губаева // Наука и спорт: современные тенденции. — 2015. — Т. 8. — № 3. — С. 132–137.
5. Коваленко, Ю. А. Особенности развития специальной выносливости в фигурном катании / Ю. А. Коваленко, М. М. Акинина // Известия Тульского гос. ун-та. Физическая культура. Спорт. — 2015. — № 4. — С. 105–109.
6. Лхагвасурэн, Г. Н. Модельная характеристика спортсменов высокого уровня / Г. Н. Лхагвасурэн, Ш. Бат-Эрдэнэ, А. Лхагвасурэн // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2015. — № 4 (122). — С. 109–113.
7. Мельникова, Ю. А. Динамика развития двигательных способностей юных фигуристок в группах начальной подготовки первого года обучения / Ю. А. Мельникова, М. П. Мухина // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. — 2015. — № 5 (142). — С. 101–103.

**ЛАЙЗАН Ксения Дмитриевна**, аспирантка кафедры естественнонаучных дисциплин.  
Адрес для переписки: mbofkis@mail.ru  
**ГОРСКАЯ Инесса Юрьевна**, доктор педагогических наук, профессор (Россия), профессор кафедры естественнонаучных дисциплин.  
Адрес для переписки: mbofkis@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.10.2016 г.

© К. Д. Лайзан, И. Ю. Горская

17 октября 2016 года в рамках Дней науки в Омском государственном педагогическом университете на кафедре «Управление развитием образования» состоялся круглый стол «Проблемы современного образования и пути их решения». В работе круглого стола приняли участие слушатели групп «Педагогика и методика дошкольного образования», «Теория и методика обучения учебной дисциплине в образовательной организации».

В ходе круглого стола с докладами выступили: кандидат педагогических наук доцент П. И. Тушнолобов, кандидат педагогических наук доцент Н. Н. Рыбакова, старший преподаватель К. В. Трофимов, кандидат педагогических наук доцент Т. Б. Рабочих, кандидат исторических наук доцент И. В. Меха, доктор исторических наук профессор С. В. Новиков.

В дискуссии приняли участие директор частного общеобразовательного учреждения «Специализированный лицей с этнокультурным национальным компонентом» кандидат педагогических наук доцент И. Г. Шпакина, директор Черлакского историко-краеведческого музея И. В. Слесарева, кандидат педагогических наук Н. А. Ждан, кандидат исторических наук О. А. Кирьяш, учитель «Средней общеобразовательной школы Омского района» кандидат исторических наук Д. В. Максимова. В ходе дискуссии были подняты вопросы урочной и внеурочной работы, форм и методов обучения в современной школе, проблем дополнительного образования и переподготовки учительских кадров.

Редакция журнала публикует научные статьи, выполненные авторами по материалам состоявшегося круглого стола.

УДК 371/374+069

С. В. НОВИКОВ  
Т. Б. РАБОЧИХОмский государственный  
педагогический университет

## ШКОЛЬНЫЕ МУЗЕИ И ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ. НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЕВ В ЧЕРЛАКСКОМ РАЙОНЕ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ (1926–2016 ГГ.)

Переход школ на федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения и деятельность по возрождению патриотических традиций и развитию духовно-нравственных ценностей вызывают интерес к работе музеев. Целью статьи является обобщение опыта использования школьных музеев в процессе воспитания. Речь идет как о привлечении учащимися материалов экспозиций и хранилищ краеведческих и школьных музеев для подготовки к уроку, так и об использовании возможностей музейной работы в организации широкого спектра мероприятий, относимых к внеурочной деятельности.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, краеведение, музейное дело, Черлакский район, А. И. Крылов, В. Ф. Коптев, Б. И. Маслацов, дополнительное образование.

Переход российских школ на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения обусловил необходимость достижения новых предметных результатов изучения дисциплины «История» — «требова-

ния к предметным результатам освоения базового курса истории должны отражать: сформированность представлений о современной исторической науке, её специфике, методах исторического познания, ... владение навыками проектной деятельности

и исторической реконструкции с привлечением различных источников; сформированность умений вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике» [1, с. 9–10].

Образованный человек в современном обществе — это не только и не столько человек, вооруженный знаниями, но умеющий добывать, приобретать знания и применять их в любой ситуации. Выпускник школы должен адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно критически мыслить, быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах. Особое внимание уделяется использованию исследовательских методов обучения в урочной и внеурочной деятельности.

Для многих учителей исследовательская работа учащихся представляет собой явление совершенно новое. Возникают вопросы: что такое научное исследование? чем любая творческая работа отличается от научной? Поверхностное представление об исследовательском проекте приводит к тому, что некоторые работы учащихся, представленные как исследовательские, таковыми не являются. До сих пор в современной школе наблюдается противодействие традиционного и исследовательского обучения. Причем по-прежнему традиционное обучение строится не на методах самостоятельного, творческого исследовательского поиска, а на репродуктивной деятельности, которая направлена на усвоение уже готовых, кем-то добытых истин. Благодаря такому обучению у школьника в значительной мере утрачивается главная черта исследовательского поведения — поисковая активность. Именно поэтому подготовка учащихся школы к исследовательской деятельности, обучение их умениям и навыкам исследовательского поиска становятся важнейшей задачей образования и современного учителя.

К мощным стимулам, позволяющим существенно активизировать познавательный интерес учащихся к изучению исторических наук, относится исследовательская деятельность по истории родного края. В связи с этим в последнее время в педагогической науке и практике заметно возрос интерес к музею и его роли в образовательном процессе.

Определяя образовательную миссию музея XXI века, Л. М. Шляхтина и Е. Н. Мастеница подчеркивают, что музей — это исторически сложившийся институт, построенный на принципе диалога отрешенных от времени и пространства культур [2, с. 240]. Музей в образовательном учреждении создаётся «в целях воспитания, обучения и социализации обучающихся» [3]. Школьный музей призван формировать устойчивый интерес к приобретению новых знаний по истории родного края, воспитывать желание и готовность к самостоятельному изучению истории родного края, формировать умения исследовательской работы с краеведческой литературой, архивными материалами, письменными и устными источниками. Качественный анализ совокупного опыта музейной работы свидетельствует о том, что любая эффективная деятельность музея в современных условиях предполагает педагогическую составляющую.

Так, Н. В. Нагорский обосновывает принципы музейной педагогики в современных условиях. Говоря о «культуроросздающем потенциале музейной педагогики как средства интенсификации процесса вовлечения людей в мир историко-материальных и художественных ценностей, как механизма стиму-

лирования их социально-культурной активности», он рассматривает музей как открытую педагогическую систему [4].

Одним из наиболее действенных средств решения проблемы приобщения личности обучающегося к истории и культуре своего народа, своей Родины является, на наш взгляд, включение самого ребенка в процесс самостоятельного поисково-творческого их изучения, а эффективными формами такой деятельности мы бы назвали музейную работу с вовлечением в нее самих обучающихся.

В представленной статье приводится опыт создания и деятельности школьных музеев в Черлакском районе Омской области в 1926–2016 гг. Применительно к району интерес представляет опыт деятельности В. Ф. Коптева, сына народовольцев, работавшего учителем Солянской начальной школы Черлакского района Омской области Сибирского края РСФСР. В 1926 г. Василий Федотович в трех комнатах (залах) здании школы открыл музей. В залах музея стояли лавки и ученические столы. Все стены музея были заполнены экспонатами в рамках под стеклом: письма, рукописи, подлинники революционных изданий. Ниже шли остекленные витрины, где лежали подлинники, здесь же стояли бюсты деятелей революционного движения — подarki крупных художников. Всего около 10 тыс. экспонатов. Имел место зал для чтения с 1 тыс. экземпляров книг по истории революционного движения. Помощь в развитии музея и школы оказывала В. Фигнер. На средства, предоставленные ею, было построено новое здание школы и сверх областного штата содержались две ставки учителей. Помощь школе также оказывали: А. Корба, М. Горький, Гр. Петровский, Ел. Стасова и др. Одним из направлений работы музея стали экскурсионные поездки по стране: в 1926 в Омск, в 1928 г. в Москву, в 1930 г. в Ленинград. Во время экскурсий ребята были на приеме у Калинина в Кремле, встречались с революционерами А. Прибылевым и его женой А. Корба, В. Фигнер, президентом Академии наук А. Карпинским, певцом Л. Собиновым и др. Помимо названных В. Ф. Коптев сумел организовать поездки на Кавказ и в Крым. Всего 5 поездок. По результатам поездок дети вели переписку, а музей пополнялся новыми экспонатами. На базе экспозиции велась работа с населением. В 1931 г. В. Ф. Коптев уехал в Москву учиться. Судьба его во многом повторила зигзаги истории нашей страны. В 1937 г. он, будучи учителем Тейской школы в Красноярском крае, был арестован, а в 1939 г. приговорен к 8 годам исправительно-трудовых работ за проведение контрреволюционной агитации и амнистирован только в 1956 г. Первый музей, основой которого были народовольческие материалы, был разгромлен еще в 1932–1933 гг. Но в 1934 г. приехавший в Соляное В. Ф. Коптев насколько это было возможно восстановил его. В течение последующих лет музей несколько раз приходил в запустение. Но восстанавливался вновь учителями-новаторами. В. Ф. Коптев помогал музею. Несколько раз посещал район, оказывая Солянскому школьному музею финансовую помощь и предоставляя экспонаты для экспозиции. В последний раз В. Ф. Коптев посетил Соляное в 1967 г. [5, с. 52–54, 56].

Пример деятельности В. Ф. Коптева в течение пяти лет интересен как с точки зрения методики внеурочной работы, так и включением в эту работу широкого круга лиц и организаций, заинтересованных

в успешном проведении новой для того времени коммунистической идеологии. Следует обратить внимание и на то, что Соляное — казачья станица. Интересен и тот факт, что музей в д. Соляное сохранился по настоящее время. Первая публикация о деятельности музея появилась в 1934 г., а последняя — в 2013 г. Примечательно, что сам А. И. Коптев и его деятельность сегодня — часть истории Черлакского края.

Пропагандистом идеи создания краеведческого музея в Черлаке был Б. И. Маслацов, с 1930-х селькор и по 1980-е гг. автор статей в районной газете «Большевик»/«Коммунист», фронтовик, заведующий районным архивом и автор не опубликованной при жизни рукописи «Поселок на Иртыше (исторический очерк)». Борис Иванович с 1959 г. вплоть до работы в 1985–1986 гг. над его экспозицией ратовал за создание музея. Под влиянием его статей в школах района в 60–70-е годы появляются «Комнаты боевой славы», на базе которых ведется военно-патриотическая работа. В одной из своих многочисленных статей Б. И. Маслацов, привлекая данные статистики, доказывал, что там, где есть школьный музей, а в ходе урока привлекаются материалы истории края, успеваемость выше. Книга о Б. И. Маслацове, включающая его исторические очерки и газетные публикации, широко используется учителями в преподавательской деятельности [6, с. 7–8, 20, 23].

В 1960 г. на карте Омской области существовал Иртышский район. В районном центре, который 15 декабря 1960 г. был одним из первых в области (после музейной комнаты в ДК райцентра Больше-речье) музеем. Музей размещался в Доме Советов, что придавало ему статус районного. Создал и руководил музеем примерно до 1968 г. пенсионер (в 1960 г. ему было 72 г.), педагог А. И. Крылов. Организатор музея попытался увязать прошлое и настоящее края. Центральное место в музее занимал стенд, посвященный воспитаннице Иртышской школы Валентине Бархатовой — девушке-танкисту, погибшей при освобождении Крыма. Подборка материала рассказывала об основании в 1921 г. коммуны «Юный пахарь». Нашли в музее место и для материалов о полете в космос Ю. А. Гагарина и Г. С. Титова. Уже в первый год работы музей посетило 5700 чел. — школьники, рабочие и служащие совхозов и предприятий района, колхозники. О музее и его руководителе писала «Учительская газета». Но с 1 февраля 1963 г. Иртышский район был расформирован, и музей был перемещен в школу — стал школьным. Изменение статуса музея не изменило отношение к деятельности А. И. Крылова. На базе музея занималось 60 учеников, дети выпускали газету «Юный краевед», завязали переписку с В. Ф. Коптевым. В музее появились новые стенды о С. Перовской, физиологе Павлове. Е. Стасова прислала в музей воспоминания о В. И. Ленине с дарственной надписью. Фонд музея к 1968 г. насчитывал 7000 единиц хранения [7]. Однако в 1968 г. Александр Иванович тяжело заболел и вынужден был перебраться на жительство в г. Калачинск, к сыну. Однако музей продолжал работу. На основе материалов, собранных учениками школы под руководством А. И. Крылова, а впоследствии учителя истории А. А. Дивина, омским писателем А. Э. Лейфером в 1987 г. была издана книга «Буду всегда жива: Документальное повествование о Валентине Бархатовой и её друзьях», содержащая её дневник и письма, воспоминания одноклассников

и земляков. В 2016 г. в свет вышло переработанное издание книги. После 1991 г. началось угасание музейной работы. Сегодня в школе с. Иртыш осталась только комната В. Бархатовой. Остатки фондов складированы в подсобке. Попытки восстановить биографию А. И. Крылова пока не увенчались успехом.

Опыт работы школьных музеев в Черлакском районе позволяет вычленив такие виды деятельности школьников, как:

— работа с интересными людьми (участниками исторических событий, героями войн, передовиками производства, учеными, писателями и др.), как непосредственно (встречи с целью проведения опроса или подготовка и проведение встречи с группой учащихся), так и по переписке (собирающие материалы устной истории);

— участие в сборе документов, материалов и др. артефактов по истории родного края в ходе краеведческих походов и экспедиций;

— сбор артефактов, характеризующих переломные моменты истории государства, научные, промышленные и иные достижения, имеющие место как на государственном уровне, так и в родном для учеников крае;

— систематизация материалов «устной истории» и артефактов применительно к музейной экспозиции и экскурсиям, урочным занятиям;

— организация научно-исследовательских курсов, конференций/чтений с последующим оформлением альбомов, выпуском стенгазет, подготовкой публикаций в местные газеты;

— материалы школьных музеев служат базой для написания научных и художественных книг и статей.

Таким образом, школьный музей дает детям возможность попробовать свои силы в разных видах научной, технической и общественной деятельности. Участвуя в краеведческих походах и экспедициях, школьники получают физическую закалку, учатся жить в автономных условиях. Много практических навыков приобретают они и в процессе обеспечения научно-исследовательской деятельности музея. Это навыки поисковой работы, умение описывать и классифицировать исторические источники, реставрировать исторические документы, сопоставлять факты и др.

Знакомство с историческими фактами помогает обучающимся узнать историю и проблемы родного края изнутри, понять, как много сил и души вложили их предки в экономику и культуру края.

Это воспитывает уважение к памяти прошлых поколений, бережное отношение к культурному и природному наследию, без чего нельзя воспитать патриотизм и любовь и к Отечеству и к малой родине.

Однако деятельность школьных музеев сталкивается с проблемами.

Необходимо обратить внимание на то, что даже применительно к одному из распространенных средств получения материалов, так называемой «устной истории» учащиеся, как, впрочем, и их руководители, не владеют должными методиками сбора и не всегда способны определить, что это такое. Если обратиться к вариантам объяснения термина «устная история», предложенным известным историком С. О. Шмидтом, то это:

— практика научно организованного сбора устной информации участников или очевидцев событий, зафиксированная специалистами;



— записанные на магнитофонную плёнку воспоминания людей о своей жизни и событиях прошлого, свидетелями которых они были [8]. Исследователи «устной истории» указывают, что наиболее приемлемым и эффективным методом сбора исторической информации является опрос двух видов: анкетирование (письменная форма общения с респондентом) и интервьюирование (устная форма). Перед опросом необходимо подготовить вопросы, которые станут той конкретной программой, с которой будут обращаться к очевидцам и участникам исторических событий. Может ли в этом случае переписка учащихся со свидетелем исторических событий или известным человеком быть квалифицирована как материал «устной истории», остается вопросом.

Необходимо учитывать, что сбор сведений об интервьюируемом, составление «паспортички» на него является обязательным условием научной записи. Паспортичка содержит следующие разделы: Ф. И. О.; год рождения; место рождения; профессия; где и в каком качестве работал или работает (если на пенсии, то с какого времени); адрес.

При оформлении устного исторического источника исследователем необходимо выполнять следующие условия:

— в случае ручной записи интервью/воспоминание записывается непосредственно вслед за рассказом дословно, без пропуска отдельных слов и фраз, и излагается от первого, а не от третьего лица. Следует точно воспроизводить выражения опрашиваемого. Целесообразно использовать поля справа для своих заметок: «затрудняется с ответом», «нервничает» и т. д. Желательно записывать не только все ответы респондента, но вопросы и замечания интервьюера;

— запоминание и перенесение рассказа позже на бумагу категорически запрещается. Так как информация преломится через сознание интервьюера и будет искажена;

— недопустимо собственное редактирование текста, даже если речь кажется безграмотной. Запись должна отражать тот словарный запас, которым обладает рассказчик. Значение непонятных слов выясняют в ходе беседы и фиксируют их объяснения в интерпретации рассказчика;

— черновая запись осуществляется на одной стороне листа, слева оставляются поля. Обратная сторона поля используется для дополнений рассказчика, если он возвращается к этому событию, для уточнения непонятного, для своих замечаний;

— чистовой вариант рассказа оформляется вручную или на компьютере, на развернутом листе бумаги с одной стороны с соблюдением полей 2,5–3 см слева для сшивания листов. Чтобы документ был хорошо читаем, необходимо записывать самостоятельные сюжеты с красной строки;

— правильно оформленный текст дается на прочтение интервьюируемому.

После ознакомления с ним респондент, если не имеет больших замечаний и уточнений, ставит свою подпись, которая может быть заверена печатью государственного учреждения [9, с. 9–13, 19–20].

Остается ответить на вопросы:

— может ли учащийся провести данную работу по сбору материалов «устной истории»?

— можно ли переписку считать материалами «устной истории»? Думается, что да. Но в первом случае при тщательной подготовке, во втором слу-

чае — при наличии составленной на участника переписки «паспортички».

Еще большие вопросы вызывает сбор материалов, документов и иных артефактов. Здесь учащиеся сталкиваются с необходимостью зафиксировать место, время, обстоятельства получения ими материальных предметов для будущей музейной/выставочной экспозиции. Немаловажным фактором становится личность человека, представившего материалы. Обязательным условием сбора материалов является оформление паспортички (основных сведений о дарителе и условиях дарения).

При этом следует учитывать, что если информант/даритель, даже если он являлся участником событий, то это совершенно не значит, что он способен дать характеристики событию и его участникам с точки зрения исторической реконструкции. При анализе материалов «устной истории» или полученных артефактов первое, на что надо обратить внимание, это на надежность информанта/дарителя, также необходимо учитывать его личную заинтересованность в интерпретации событий тем или иным образом. Достоверность материалов «устной истории» и артефактов должна подтверждаться путём сопоставления с другими рассказами, а также документальными свидетельствами.

Именно исходя из вышесказанного, руководители школьных музеев, учителя, выполняющие данную роль на общественных или возмездных началах, обязаны проходить подготовку по программам «Краеведение и музейное дело в школе».

В свою очередь, следует отметить, что овладение основами музейного дела оказывает определенное влияние на профессиональную ориентацию обучающихся. Многие педагоги-руководители школьных музеев отмечают высокий процент выбора обучающимися, занимающимися музейной деятельностью, профессий гуманитарного характера: педагогика, музейное, архивное, библиотечное дело и т. п.

#### Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования : приказ Мин-ва образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. — Режим доступа : <https://rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (дата обращения: 03.10.16).
2. Мастеница, Е. Н. Музейно-педагогическая мысль в России: исторические очерки / Л. М. Шляхтина, Е. Н. Мастеница. — СПб. : СПбГУКИ, 2006. — 271 с.
3. Примерное Положение о музее образовательного учреждения (школьном музее) : письмо Мин-ва образования от 12.03.2003 г. № 28-51-181/16. — Режим доступа : <http://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/880087/> (дата обращения: 03.10.2016).
4. Нагорский, Н. В. Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство / Н. В. Нагорский // Педагогика. — 2005. — № 5. — С. 3–12.
5. Новиков, М. О судьбе Василия Федотовича Коптева и истории появления книг из его библиотеки в музее села Соляное Черлакского района / М. Новиков, С. Новиков // EX LIBRIS : науч.-популяр. альм. о книгах и книжниках. — 2013. — № 1. — С. 52–57.
6. Борис Маслацов и его история станицы Черлаковская / Под общ. ред. С. В. Новикова ; сост. С. В. Новиков, М. С. Новиков. — Омск : Изд-во ИП Макшеевой Е. А., 2013. — 104 с.
7. Новиков, С. В. К вопросу о судьбе музея им. В. Бархатовой в средней общеобразовательной школе с. Иртыш Черлакского района Омской области / С. В. Новиков // Тринадцатые Чередовские чтения : материалы Междунар. науч.-

практ. конф., посвящ. 35-летию факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 29 мая 2015 г. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2015. — С. 8–11.

8. Шмидт, С. О. Предпосылки «устной истории» в историографической культуре России / С. О. Шмидт // Реализм исторического мышления. Проблемы отечественной истории периода феодализма : чтения, посвященные памяти А. Л. Станиславского : тез. докл. и сообщений, 27 января — 1 февраля 1991 г. — М., 1991. — С. 259–267.

9. Щеголова, Т. К. Методика сбора устных исторических источников : метод. пособие. — изд. 3-е, испр. — Барнаул : Изд-во БГПУ, 2006. — Вып. 3. — 22 с.

**НОВИКОВ Сергей Валентинович**, доктор исторических наук, профессор (Россия), заведующий кафедрой управления развитием образования.

Адрес для переписки: bonid89@inbox.ru

**РАБОЧИХ Татьяна Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры управления развитием образования.

Адрес для переписки: tatyanaarachikh@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 17.10.2016 г.

© С. В. Новиков, Т. Б. Рабочих

УДК 378.14

**Н. Н. РЫБАКОВА**

Омский государственный педагогический университет

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

**На основании анализа научно-методической литературы в статье актуализирована проблема организации самостоятельной работы слушателей программ профессиональной переподготовки на современном этапе развития образования, рассмотрены новые функции и роли преподавателя высшей школы и предложены основные способы стимулирования и сопровождения самостоятельной работы слушателей в образовательном процессе.**

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, тьютерство, консультирование, модерирование, учебный контракт.

Переход к рынку, конкурентоспособность производства в рыночных условиях, перспективы роста числа безработных и новые требования к трудоустройству требуют от человека целенаправленных и энергичных усилий и способностей преодолевать сложившиеся стереотипы, подходы в повышении своей профессиональной компетентности, а также в отношении собственного интеллекта в творческой самостоятельности, своих профессиональных и личностных качеств.

Усиленное внимание к вопросам подготовки слушателей программ профессиональной переподготовки к самообразованию в настоящее время обусловлено необходимостью учета скорости, с которой сейчас происходит распространение информации о научно-технических достижениях, а также темпов их практического воплощения, непосредственно влияющего на повседневную жизнь, и рынок труда. Рассматривая вопросы самообразования и организации самостоятельной работы слушателей, следует отметить, что это комплекс непрерывных процессов обучения как формального, так и весь спектр его неофициальных форм и видов, с помощью которых взрослые люди развивают свои способности, обогащаются знаниями, совершенствуют профессиональные квалификации [1].

Под профессиональным обучением подразумеваются любые систематические действия, которые

предпринимаются людьми, закончившими начальный цикл непрерывного образования, с целью изменения своих знаний, навыков, оценок и развития отношений с окружающими, для того чтобы адекватно выполнять профессиональные задачи [2].

Процесс образования должен продолжаться на протяжении всей жизни человека, в таком случае человек не отстанет от технологических и социальных изменений, сможет подготовить себя к изменениям в жизни, полностью реализовать потенциал.

Сегодня сложность обучения взрослых усугубляется еще и тем, что все они испытали на себе воздействие старой педагогической парадигмы, со всеми присущими ей недостатками, такими как: догматический тип обучения, лекционная форма проведения занятий, отрыв обучения от жизни, преобладание технократического мышления, ориентация на усвоение готовых знаний и индивидуальные формы работы.

В ходе реализации программ профессиональной переподготовки задача преподавателя — организовать учебный процесс так, чтобы слушатели становились соавторами процесса собственного обучения.

В чем же отличие образования взрослых по программам профессиональной переподготовки от традиционного академического обучения? Только ли



в содержании упражнений или наличии у взрослых людей собственного практического опыта?

Нет, конечно, — отличаются и подходы к организации взаимодействия с обучающимися, и методы коммуникации, и распределение ответственности за результаты, и сама мотивация к обучению.

При организации обучения и самостоятельной работы слушателей необходимо учитывать следующие особенности взрослых людей:

— осознанное отношение к процессу своего обучения;

— потребность в самостоятельности;

— потребность в осмысленности обучения (для решения важной проблемы и достижения конкретной цели), что обеспечивает мотивацию;

— практическая направленность в отношении обучения, стремление к применению полученных знаний, умений и навыков;

— наличие жизненного опыта — важного источника обучения;

— влияние на процесс обучения профессиональных, социальных, бытовых и временных факторов [3].

Как правило, взрослые люди хотят учиться, если они видят необходимость обучения и возможности применить его результаты для улучшения своей деятельности.

Организация самостоятельной работы слушателей, которые обучаются по программам профессиональной переподготовки, является одним из ключевых вопросов в современном образовательном процессе профессионального обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме организации самостоятельной работы обучающихся, показывает, что многочисленные попытки раскрытия сущности данной педагогической категории осуществляются с различных позиций.

Наиболее часто самостоятельная работа трактуется как специфический вид (форма) учебной деятельности обучающихся.

Достаточно большая группа отечественных педагогов рассматривает самостоятельную работу слушателей как метод обучения.

Ряд исследователей считает самостоятельную работу средством включения обучающихся в активную познавательную деятельность.

Большинство ученых в качестве основного признака самостоятельной работы называет отсутствие непосредственного участия (помощи) преподавателя.

Исследователи выделяют и другие признаки самостоятельной работы. Так, специфические особенности построения учебного процесса в высшей школе, по мнению Н. В. Чекалевой, позволяют трактовать смысл самостоятельной работы как планируемой, познавательной, организационно и методически направляемой деятельности обучающегося, осуществляемой без прямой помощи преподавателя для достижения конкретного результата [2, с. 92].

А. Г. Казакова, А. С. Лында, Р. Б. Срода понимают под самостоятельной работой такую деятельность обучающихся, которую они выполняют, проявляя самостоятельность, активность, инициативу, творчество [4, с. 67].

Б. П. Есипов, Л. В. Жарова, О. А. Нильсон подчеркивают, что самостоятельная учебная работа обязательно предполагает приложение учащимися умственных и физических усилий [4, с. 121].

Наличие познавательной или практической задачи в качестве основного признака самостоя-

тельной работы констатируют также Е. Я. Голант, В. А. Козаков, П. И. Пидкасистый и др. [5].

И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, Н. А. Половинкова, М. Н. Скаткин и др. самостоятельную работу рассматривают как средство включения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность [6].

Мы придерживаемся точки зрения Акуловой О. В., Наумовой Л. К., которые под самостоятельной работой слушателей сегодня понимают вид учебно-познавательной деятельности по освоению программы профессиональной переподготовки, осуществляемой в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата [7, с. 89]. Данный современный подход требует от преподавателя высшей школы переосмысления своего отношения к организации самостоятельной работы слушателей.

В качестве главного признака самостоятельной деятельности рассматривается не то, что обучающийся работает без помощи преподавателя, а то, что каждое действие, выполняемое обучающимся, им осознается, подчинено цели, которую он сам поставил.

Основной смысл дидактических задач самостоятельной работы состоит в том, чтобы:

— мотивировать обучающихся к освоению программ профессиональной переподготовки;

— повысить ответственность обучающихся за свою учебу;

— способствовать развитию компетенций в области самообразовательной, учебно-исследовательской/исследовательской, проектной и творческой деятельности;

— формировать у обучающихся системное мышление на основе самостоятельной работы над выполнением индивидуальных и групповых творческих заданий по учебным дисциплинам и т.п.

Самостоятельная работа слушателей требует упорядочения и системной организации, а также организации взаимодействия преподавателя и слушателя на основе партнерства.

Увеличение роли самостоятельной работы связано с изменением позиции преподавателя и с изменением позиции слушателя.

Изменение позиции преподавателя требует от него овладения новыми ролями: тьютора, консультанта и модератора образовательного процесса.

Под тьютерством понимается как осуществление общего руководства самостоятельной внеаудиторной работой слушателей, так и форма воспитательной работы.

Преподаватель-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся. Он разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы. Деятельность преподавателя-тьютора, как и консультанта, направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом обучающегося. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого слушателя. Разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку; продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений; разрабатывает направления проектной деятельности.

Консультирование — особым образом организованное взаимодействие между преподавателем-

консультантом (профессионалом) и обучающимся, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность слушателя.

Сущность предлагаемой модели состоит в том, что отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающая функция заменяется консультированием, которое может осуществляться как в реальном, так и в дистанционном режиме. Консультирование сосредоточено на решении конкретной проблемы. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение, которое он может предписать консультируемому, либо он владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы. Главная цель преподавателя в такой модели обучения — научить слушателя «как учиться».

Модерирование — деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей обучающегося и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящего обучающегося к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей.

Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала обучающегося, помогает выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Основными методами работы модератора являются методы, которые побуждают обучающихся к деятельности и активизируют их; выявляют существующие у них проблемы и ожидания; организуют процесс участия в дискуссии; устанавливают климат сотрудничества. Модератор выступает посредником, который устанавливает отношения между обучающимися.

Кроме перечисленных способов со слушателями могут заключаться учебные контракты на самостоятельное изучение либо какого-то раздела курса, либо на изучение всего курса.

Учебный контракт представляет собой технологию создания и реализации индивидуального учебного плана программы профессиональной переподготовки.

Компонентами учебного контракта выступают:

- стратегия самостоятельного изучения предмета слушателем;
- способ применения учебного контракта в деятельности и взаимодействии преподавателей и слушателей;
- личностный образовательный опыт, выступающий как основной ресурс разработки и исполнения учебного контракта;
- система индивидуальных консультаций, предоставляемых обучающемуся в соответствии с нормами, записанными в контракте.

Контракт предполагает разработку подробного плана выполнения обязательств всеми сторонами. По итогам каждого этапа предусматривается отчет, а также промежуточные аттестации по модулям программы профессиональной переподготовки. В процессе промежуточных аттестаций слушатель выполняет тест или представляет ту или иную часть самостоятельно разработанного проекта, эссе, письменного самоанализа. В ходе представления промежуточных результатов могут обсуждаться итоги участия слушателя в работе тех или иных конференций.

При организации самостоятельной работы слушателей необходимо согласование подходов к ее

организации командой преподавателей программы профессиональной переподготовки.

Команда преподавателей, работающих со слушателями по программам профессиональной переподготовки:

- определяет цели самостоятельной работы слушателей на основе компетентностного подхода;
- планирует самостоятельную работу слушателей в рамках программы профессиональной переподготовки по модулю;
- согласовывает виды самостоятельной работы слушателей в рамках различных учебных курсов;
- устанавливает связь материала со смежными теоретическими курсами, между теоретическими знаниями и практикой;
- устраняет дублирование учебного материала и заданий;
- разрабатывает технологическую карту выполнения самостоятельной работы;
- составляет методические рекомендации для обучающихся по выполнению самостоятельной работы;
- информирует слушателей о графике самостоятельной работы.

Самостоятельная работа слушателей требует упорядочения и системной организации, а также организации взаимодействия преподавателя и слушателя на основе партнерства.

Основная задача преподавателя сводится к организации самостоятельной учебной деятельности слушателя. Деятельность преподавателя и деятельность слушателя взаимосвязаны, по сути, преподаватель выходит на сопровождение деятельности слушателя по той программе профессиональной переподготовки, по которой слушатель обучается.

Данный подход отражает этапы технологии организации и сопровождения самостоятельной работы слушателей, которые обучаются по программам профессиональной переподготовки.

Так, подготовительный этап со стороны преподавателя включает в себя:

Шаг 1. Коррекцию учебных курсов за счет введения новых разделов: тема для самостоятельной работы слушателей, сопровождение и контроль за самостоятельной работой слушателей, примеры типовых заданий для организации самостоятельной работы.

Шаг 2. Отбор видов учебной работы, соответствующих основным целям — развитию профессиональных компетенций слушателей.

Шаг 3. Разработку заданий для самостоятельной работы слушателей.

Шаг 4. Разработку технологической карты с указанием избыточных форм, методов и средств обучения для предоставления обучающемуся возможностей выбора.

Шаг 5. Разработку и проектирование индивидуального образовательного маршрута для слушателей.

Этап целеполагания и планирования требует процедуры согласования программы учебной дисциплины, предъявляемой преподавателем и плана изучения этой дисциплины слушателем. Преподаватель предъявляет обучающемуся технологическую карту самостоятельной работы по дисциплине с целью планирования его учебной деятельности. Слушатель выбирает виды учебной работы, знакомится с требованиями, предъявляемыми к курсу в целом и к выполнению заданий по самостоятельной работе в частности.

Этап консультирования является очень важным при сопровождении самостоятельной работы слушателя. Преподаватель выполняет роль консультанта, эксперта, тьютора и модератора. Именно на этом этапе осуществляется педагогическая поддержка обучающегося.

Наш опыт показывает, что консультирование необходимо осуществлять по образовательному запросу слушателя: информационному, технологическому, психологическому и др. Чаще преподаватель осуществляет экспертное или проектное консультирование. Однако не всегда консультирование дает желательный результат, существуют проблемы, которые требуют специального решения и особых функций преподавателя. Некоторым слушателям требуется фасилитация, что требует от преподавателя осуществления тьюторских функций, часть слушателей не владеют компетенциями организации собственной деятельности и взаимодействия в группе, тогда преподаватель осуществляет функции модератора.

Контрольно-оценочный этап включает не только оценивание учебной деятельности слушателя со стороны преподавателя, но и взаимооценивание и самооценивание своей деятельности. Оценивание деятельности слушателей может проходить в разных форматах: комплексное оценивание заданий на основе технологической карты, ведение рефлексивного дневника, защита проектных и исследовательских работ, защита портфолио, другое.

Контрольно-оценочный этап может совпадать с рефлексивным. На каждом из этих этапов необходима рефлексия деятельности, что развивает метапознавательные стратегии слушателей и ставит их в позицию субъекта учения.

И заключительным является аналитический этап, когда и слушатель, и преподаватель осуществляют системную рефлексию деятельности.

Преподаватель анализирует полученные результаты, делает выводы, вносит коррективы в учебные задания, отсекает лишнее — то, что не работает и не направлено на развитие профессиональных компетенций слушателей.

Резюмируя всё выше изложенное, следует отметить, что обучение взрослых людей (слушателей

программ профессиональной переподготовки) всегда связано с изменением и преобразованием, поэтому эффективным оно может быть лишь в том случае, если ведётся не только с учётом возрастных и профессиональных особенностей, но и личных интересов человека, строится на партнёрских основаниях.

#### Библиографический список

1. Змеёв, С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / С. И. Змеёв. — М. : Издат. центр «Академия», 2011 — 218 с.
2. Козырев, В. А. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса : науч.-метод. пособие для пед. работников вузов / В. А. Козырев, Н. Л. Шубина. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 429 с.
3. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. — СПб. : Альянс «Дельта», 2013. — 284 с.
4. Соколова, И. Б. Основы самостоятельной работы студентов / И. Б. Соколова. — Армавир, 2012. — 245 с.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании : моногр. / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицкой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. — 135 с.
6. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Методические рекомендации преподавателям вузов по вхождению в Болонский процесс / Под ред. А. П. Тряпицкой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. — 217 с.
7. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы / О. В. Акулова [и др.]. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. — 159 с.

**РЫБАКОВА Наталья Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры управления развитием образования.  
Адрес для переписки: Mat-rb@list.ru

Статья поступила в редакцию 17.10.2016 г.  
© Н. Н. Рыбакова

## Книжная полка

**Подлесных, В. И. Реформирование высшего образования на основе замещения технологического уклада (новые подходы и методы) : моногр. / В. И. Подлесных. — М. : ИНФРА-М, 2016. — 187 с.**

В монографии представлены научно-методические основы нового социально-интеграционного подхода к реформированию высшего профессионального образования (ВПО). В качестве идеологии модернизации ВПО принята концепция необходимости замещения технологического уклада в образовательном процессе на основе структурных изменений, происходящих в мировой экономике. В качестве методов, обеспечивающих достижение основной идеи реформирования высшего образования, предлагаются методы определения гармонического соотношения и взаимодействия механизмов и процессов организации, самоорганизации и управления как основы формирования компетенций, компетентности и интеллектуального развития студентов. Для преподавателей, студентов, научных и практических работников, интересующихся проблемами эффективного высшего образования.

## ПРОБЛЕМА ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ДИДАКТИКЕ

**В статье анализируется проблема форм организации обучения в дидактике. Сравниваются два основных подхода к формам организации обучения. Исследуются методологические аспекты форм обучения в истории дидактики. Приводятся основания позиций И. М. Чередова и В. К. Дьяченко по организационным формам обучения.**

**Ключевые слова:** форма, сущность обучения, форма обучения, содержание обучения, организация обучения, форма организации обучения.

В современной теории и практике обучения нет ясности относительно разграничения понятий форма и метод обучения. Непонятно, что из себя представляет форма организации обучения.

С середины двадцатого века по настоящее время написано и защищено немало диссертаций по формам организации обучения, но ясности в этом вопросе так и не прибавилось. Определенности нет ни в теории, ни в образовательной практике.

Исследователи не определяют исходное понятие «обучение», считая процесс обучения чем-то само собой разумеющимся. Понятия «форма» и «содержание» берутся из словарей в отрыве от системы понятий, в которые они входят. Отсюда выводятся понятия «форма обучения» и «содержание обучения», не отражающие существующих реалий. Многозначность понятия «организация» усугубляет ситуацию. Никто не может четко представить форму организации обучения, не говоря уже о содержании организации обучения.

Начинать рассуждения надо с системы понятий, в которые входят форма и содержание, с определения того, что такое обучение и организация в объективной реальности.

Форма — это внешнее очертание объекта? Содержание — это то, из чего состоит нечто? Обучение — это деятельность, общение, познание, взаимодействие или труд? Что значит организовать обучение? Каковы формы организации обучения и чем они отличаются от содержания организации обучения?

На эти вопросы мы не находим понятных, недвусмысленных ответов. Всё это не позволяет учителям-практикам грамотно, научно выстраивать учебный процесс и совершенствовать качество обучения.

Ситуация осложняется всё возрастающим потоком научной информации, которая является ключевым элементом содержания обучения. Современные формы и методы не справляются с постоянно возрастающим содержанием обучения.

Возникает противоречие между ростом содержания обучения и устаревшими формами и методами его освоения учениками. Перед дидактами встает проблема его разрешения, проблема форм организации обучения.

Все имеющиеся позиции по формам организации обучения можно, с известной долей условности, свести к двум. Это позиции крупнейших

специалистов по формам обучения И. М. Чередова и В. К. Дьяченко.

Основные идеи И. М. Чередова.

«Обучение — это процесс взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием учебного материала с целью его усвоения и овладения способами познавательной деятельности» [1].

Обучение — это взаимодействие учителя с учениками. Взаимодействие — понятие более широкое и включает в себя общение как частный случай.

«В "Философской энциклопедии" поясняется, что организация есть «упорядочение, налаживание, приведение в систему некоторого материального или духовного объекта, расположение, соотношение частей какого-либо объекта. Там же подчеркивается, что важны именно эти «значения понятия организации, относящиеся как к объектам природы так и к социальной действительности и характеризующие организацию как расположение и взаимосвязь элементов некоторого целого (предметная часть организации) их действия и взаимодействия (функциональная часть)» [2].

Учебный процесс состоит из звеньев:

- формирования новых знаний;
- закрепления и совершенствования знаний;
- формирования умений и навыков;
- применения знаний на практике;
- повторения;
- систематизации знаний;
- контроля усвоения знаний умений и навыков.

Звено — составная часть учебного процесса, его органичный элемент [3].

И. М. Чередов присоединился к традиционной классификации общих форм организации обучения: фронтальная, групповая, индивидуальная.

Для него форма организации обучения — это абстрактное понятие. Она конструируется учителем из звеньев учебного процесса.

И. М. Чередов, говоря о классификации конкретных форм, дает девять типов уроков. Это уроки формирования знаний, закрепления и совершенствования знаний, формирования и совершенствования знаний, формирования умений и навыков, совершенствования знаний, умений и навыков, применения знаний на практике, повторения и систематизации знаний, проверки знаний, комбинированный урок.



Урок — основная форма обучения в школе. И. М. Чередов разработал девять типов урока в школе, звеньевую систему обучения на уроке с сочетанием фронтальной, групповой и индивидуальной форм. Урок, по его мнению, надо совершенствовать.

И. М. Чередов представляет традиционалистский, идеалистический психолого-педагогический подход с элементами реформирования на уроках в школе.

Основные его идеи изложены в монографии «Система форм организации обучения в советской средней школе», изданной в 1987 году.

И. М. Чередов являлся ученым-традиционалистом, который стремился усовершенствовать классно-урочную систему (КУС), предлагал свою методику работы на уроке.

Он, вслед за своими предшественниками (Ю. К. Бабанский и др.), идет от содержания и психологии обучения.

Обучение — взаимодействие. Есть его организация в виде звеньев. Их семь. Урок — основная форма обучения. Всего девять типов уроков. В зависимости от звена процесса обучения нужно использовать соответствующие типы уроков и различные сочетания общих форм на уроке. Надо учитывать индивидуальные особенности учеников. Их следует поделить на четыре категории в зависимости от работоспособности и обучаемости.

Мысль И. М. Чередова и его предшественников движется от практики, традиционной дидактики и собственного опыта.

Исследуется форма организации учебной работы на уроке. Это взаимодействие в ходе познания, труд, учебная работа на уроке. Предлагается все совершенствовать, ничего не ломая принципиально. Ключевой формой обучения считается групповая (звеньевая). Индивидуальные особенности учеников надо изучать и учитывать при сочетании форм обучения.

И. М. Чередовым разработана методика оптимального сочетания форм организации обучения на уроке.

Усовершенствованный урок — это оптимальное сочетание трех форм, использование девяти уроков разных типов в классно — урочной системе обучения, учет индивидуальных особенностей учащихся в рамках традиционных принципов обучения.

И. М. Чередов опирается на существующую традицию в дидактике: Б. П. Есипов, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. И. Загвязинский, Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, Г. И. Щукина, П. И. Пидкасистый, И. П. Подласый, М. И. Махмутов, И. Т. Огородникова, Т. А. Ильина, И. Ф. Харламов, В. А. Онищук, В. А. Сластенин и др.

У И. М. Чередова есть последователи:

— учителя школ, в которых работал И. М. Чередов (гимназия № 69, Кабырдакская средняя школа и т.п.);

— есть ссылки на монографию И. М. Чередова в учебниках педагогики (раздел о формах обучения);

— отдельные учителя школ г. Омска и области.

В память о нем проводятся ежегодные конференции. На сегодняшний день прошло 14 Чередовских чтений.

Основные идеи В. К. Дьяченко.

Для В. К. Дьяченко обучение — это общение. «Обучение есть общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает» [4].

Организация для В. К. Дьяченко — это синоним существования. Форма организации обучения — структура общения в обучении. Он предлагает новую классификацию общих форм организации (существования) обучения: индивидуальная, парная, групповая, коллективная.

Урок — одна из конкретных форм организации обучения. Это устаревшая форма обучения. Его надо реформировать. От урока надо отказаться, как и от всей КУС и группового способа обучения (ГСО).

Его подход к формам организации обучения материалистический, революционный, дидактический с идеей реформы всей системы обучения в рамках страны и всего мира.

Основные идеи изложены в монографии «Организационная структура учебного процесса и её развитие» в 1989 году.

В. К. Дьяченко является ученым-революционером с идеей реформы всего процесса обучения, КУС, лекционно-семинарской системы (ЛСС), — с замахом на преодоление мирового кризиса образования.

В. К. Дьяченко и его предшественники движутся от дидактики и формы обучения.

Обучение материально. Оно представляет собой объективную реальность. Это общение. Общение в жизни существует в четырех структурах. Значит, обучение должно осуществляться так же. Отсюда четыре формы организации обучения (его существования): индивидуальная, парная, групповая и коллективная.

Идеи В. К. Дьяченко идут от Я. А. Коменского, Л. С. Выготского, А. Г. Ривина, от своего опыта, от теории, методологии и логики.

Последователей В. К. Дьяченко вдохновляет мысль о том, что обучение — это общение. Оно материально и развивается во времени. Учебный процесс надо не совершенствовать, а реформировать, как во времена Я. А. Коменского. Реформировать, ломая КУС и ГСО, переходить к принципиально иному способу обучения. Ключевая форма обучения коллективная (парная, пары сменного состава, динамические пары или оргдиалог).

Индивидуальные особенности учеников изучать надо, но это не главное. Их надо учитывать в практике коллективных учебных занятий (КУЗ).

В. К. Дьяченко разработаны несколько вариантов технологий обучения при переходе от ГСО к КСО (Красноярская, Лангепасская, Манская).

Перспективы по В. К. Дьяченко: групповой способ обучения заменяется коллективным; урок отменяется; вместо методики используется технология; КУС надо реформировать; обучение строится на других принципах. Их восемь: завершенности, разновозрастности и разноуровневости, сотрудничества, педагогизации, разнообразия тем, заданий и функций, интернационализации, непрерывной и безотлагательной передачи знаний, обучения по способностям [5].

В настоящее время существует ассоциация КСО, журнал КСО. В движении по разработке КСО участвуют регионы России и ближнего зарубежья (Казахстан, Якутия, Красноярский край и др.).

В последних учебниках и учебных пособиях по педагогике появились ссылки на КСО и идеи В. К. Дьяченко. По коллективному обучению защищено несколько кандидатских и докторских диссертаций.

Что общего в этих двух подходах?

Оба подхода большое значение придавали парной, групповой, индивидуальной и самостоятельной работе. Выступали за то, чтобы учитывались индивидуальные особенности учеников и против обучения всех в одном темпе.

В чем суть проблемы форм организации обучения?

В недооценке форм организации обучения. Формы организации обучения считаются чем-то второстепенным, незначительным. Важнее их методы. Это идет от преувеличения роли содержания, от идеалистического подхода к обучению. Не признается материалистический и объективный характер процесса обучения.

Существуют разные точки зрения на формы организации обучения. Нет единого представления о форме организации обучения, её сущности. Есть разные классификации форм, которые противоречат друг другу. Всё это затрудняет работу учителей-практиков. Они не различают форм и методов обучения.

Между тем кризис образования в нашей стране и во всем мире углубляется. Падает качество образования. И ничего с этим поделать не могут ни многочисленные нововведения, ни инновации, ни реформы, ни новые министры, ни академии наук, ни многочисленные докторские и кандидатские диссертации, ни компьютеризация, ни новые стандарты, ни новый закон об образовании.

Существует целый ряд понятий, которые употребляются как синонимы: форма организации обучения, организационная форма обучения, форма обучения, форма организации учебной работы и т. п.

Возникают следующие философские и методологические вопросы. Что такое форма и чем она отличается от содержания? Что такое форма обуче-

ния и чем она отличается от содержания обучения? Что такое организация применительно к обучению? Что из себя представляет организация обучения? Содержание обучения и содержание учебного материала — это одно и то же или разное? И, наконец, в чем отличие формы организации обучения от содержания организации обучения?

Только если будут найдены ответы на эти вопросы, может быть построена непротиворечивая теория форм организации обучения, которая поможет учителям-практикам в повышении качества обучения, а странам и народам — в преодолении кризиса образования.

#### Библиографический список

1. Чередов, И. М. Формы учебной работы в средней школе : кн. для учителя. / И. М. Чередов. — М. : Просвещение, 1988. — 160 с.
2. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. — М., 1980. — 368 с.
3. Основы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова. — М., 1967. — 472 с.
4. Дьяченко, В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. — М. : Народное образование, 2001. — 496 с.
5. Дьяченко, В. К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах / В. К. Дьяченко. — М. : Народное образование, 2004. — 352 с.

**ТУШНОЛОБОВ Пётр Иванович**, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры управления развитием образования.

Адрес для переписки: [tpiomsk@rambler.ru](mailto:tpiomsk@rambler.ru)

Статья поступила в редакцию 17.10.2016 г.

© П. И. Тушнолобов

## Книжная полка

**Бахмутова, Л. Методика преподавания обществознания. Учебник и практикум / Л. Бахмутова, Е. Калущая. — М. : Юрайт, 2016. — 274 с. — ISBN 978-5-9916-5616-0.**

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта потребовало корректировки в методике преподавания предмета, отборе содержания, системе оценки результатов. Все эти вопросы должны быть изучены студентами-бакалаврами. В данном издании собраны краткие теоретические пояснения по теории методики преподавания обществознания в старшей школе, рекомендации будущим учителям, разноуровневые задания, направленные на практическое применение знаний бакалавров. В приложениях к учебнику содержатся дополнительные тексты научного и методического характера, которые могут быть использованы как студентами-бакалаврами при подготовке к семинарам, так и учителями в практике преподавания обществознания в школе. Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Учебник рассчитан на студентов-бакалавров исторического и социологического факультетов педагогических вузов, обучающихся по программам академического бакалавриата.

**Коржуев, А. Общенаучные основы педагогики и педагогического поиска / А. Коржуев, А. Садыкова. — Изд. стер. — М. : Либроком, 2015. — 304 с. — ISBN 978-5-397-04703-6.**

В настоящем пособии излагаются общенаучные основания педагогики в объеме, соответствующем учебной программе для слушателей факультетов дополнительного профессионального образования, получающих квалификацию «Преподаватель высшей школы» (1080 часов очно-заочного обучения). Пособие может быть полезно студентам педагогических университетов, изучающим дисциплину «Основы научно-исследовательской работы по педагогике», магистрантам, выполняющим исследовательские работы (в том числе выпускную — магистерскую диссертацию), студентам классических университетов, предполагающим заниматься исследовательской деятельностью в области педагогики или проходящим обучение по программе дополнительного образования «Преподаватель» или «Преподаватель высшей школы», а также аспирантам и соискателям ученых степеней по педагогике.



## ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССАХ МОДЕРНИЗАЦИИ

**В статье осуществлен комплексный анализ понятия государственная образовательная политика в сфере дополнительного профессионального образования и рассмотрен процесс институционализации государственной политики в данной сфере в условиях модернизации российского общества.**

**Ключевые слова:** процессы модернизации, институционализация государственной образовательной политики, дополнительное образование.

Глобализация, направленная на формирование «универсальной цивилизации», рассматривает её как результат модернизации. «Модернизация — революционный процесс, который включает в себя индустриализацию, урбанизацию, растущий уровень грамотности, образованности, благосостояния и социальной заботы, а также более сложные и многосторонние профессиональные структуры» [1, с. 92].

Процессы модернизации российского общества порождают необходимость максимально эффективной реализации человеческого капитала как основного фактора структурных реформ на основе подготовки и переподготовки высококвалифицированных специалистов.

Институциональная логика образовательной политики информационного общества обусловлена переходом к системе непрерывного образования, как к средству отражения вызовов постиндустриального общества. Основную роль при этом играет дополнительное, непрерывное профессиональное образование (далее — ДПО) трудоспособной, экономически активной части населения [2].

Дополнительное профессиональное образование трактуется законодателем как «профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» и направлено на «удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей» [3]. Структура ДПО встроена законодателем в качестве компонента в систему непрерывного образования (ч. 7, ст. 10 Федерального закона № 237-ФЗ), являясь подвидом дополнительного образования (ч. 6, ст. 10 Федерального закона № 273-ФЗ).

В научной и специальной литературе нам не удалось найти определения понятия «Государственная образовательная политика в сфере ДПО», поэтому мы постарались дать её адекватную формулировку.

Итак, государственная образовательная политика в сфере ДПО — это комплекс законодательных актов государства и их практическое претворение исполнительными органами власти и управления в реальные управленческие решения и мероприя-

тия в сфере ДПО с целью реализации потребностей личности, общества и государства, обусловленная внешними (интеграционные процессы в Европе) и внутренними (запросы рынка труда) факторами.

В логике подобной трактовки квинтэссенцией государственной образовательной политики в сфере ДПО выступает выработка и реализация своевременного политического курса, адекватного социальным вызовам, потому что «нарастающая динамика современных вызовов требует постоянного решения задач синхронизации актуальных потребностей, рождающихся в недрах общества, и поведения структур государственного управления, призванных организовывать их реализацию» [4, с. 368]. В связи с этим «государственная политика в области развития непрерывного профессионального образования, основной составляющей которого является ДПО, направлена на усиление рыночных регуляторов и развитие системы общественной аккредитации дополнительных образовательных программ» [5].

Важным механизмом формирования и реализации государственной образовательной политики выступает её институционализация. Под институционализацией понимают учреждение каких-либо новых общественных институтов, в процессе которого происходит правовое и организационное закрепление тех или иных социальных отношений [6]. В процессе институционализации организации и процедуры приобретают ценность и устойчивость [7, с. 32]. Необходимость институционализации обосновал С. Хантингтон. Он утверждал, что в обществе со сложной структурой ни одна общественная сила не может править в одиночку и не может установить согласие, если не созданы политические институты, которые бы существовали до некоторой степени независимо от тех общественных сил, которые их создали. При этом совместное существование должно быть институционализировано, а политическая общность зависит от уровня институционализации организаций и процедур [7, с. 32].

Особенность процесса институционализации обусловлена подвижностью структуры социальных институтов, которая способна трансформироваться

под влиянием внешних и внутренних факторов. Поэтому процесс становления и развития институтов происходит за счёт включения норм, регулирующих повседневную общественную практику и одновременного получения импульсов развития из практики общественной жизни [8].

Исходя из этого, под институционализацией государственной образовательной политики в сфере ДПО можно понимать процесс создания новых социально-политических, формальных и комплементарных к ним неформальных институтов гражданского общества, отражающих новые общественно-политические вызовы и регулирующие общественные отношения в сфере ДПО посредством норм, обусловленных глобальными интеграционными процессами и логикой рыночных отношений.

С данных позиций структура института государственной образовательной политики в сфере ДПО будет представлять собой социально-политическую систему, компонентами которой выступают:

1. Органы федеральной публичной власти (в первую очередь, глава государства, органы исполнительной власти в лице Министерства образования и науки РФ, Министерства труда и социального развития РФ) как субъекты государственного управления.

2. Нормативно-правовые акты, регулирующие отношения в сфере ДПО.

3. Сеть образовательных организаций различных организационно-правовых форм и общественные организации (профессионально-педагогические сообщества) как институциональная инфраструктура.

4. Политические коммуникации (механизм правоприменения, профессиональные стандарты, совокупность стандартизированных образцов поведения правомочных акторов, обеспечивающих социальную функцию института ДПО) как содержательный аспект института ДПО.

5. Политическая культура российского общества (патернализм).

Обратимся к характеристике вышеозначенных подинститутов института ДПО. Федеральный уровень власти, на вершине которой Президент РФ.

В России, «как в стране с системой персонифицированной власти, «заточенной» на национально-го лидера, В. В. Путина» [4, с. 161] магистральные направления политики государства, регулирующие отношения во всех сферах общества, в том числе и в сфере ДПО, является прерогативой Президента РФ. Государственные и негосударственные акторы политики в сфере ДПО в данных условиях могут выдвигать лишь те инициативы и реализовывать только те программы, «которые укладываются в формирующуюся политической властью повестку дня». Отечественный политолог В. Никонов справедливо полагает, что «российский президент обладает исполнительными правами, поскольку формирует правительство и фактически руководит им. И законодательными, поскольку издаёт указы. И судебными, поскольку может выступать арбитром в спорах между центральной и региональной властью» [4, с. 240]. Данное положение обусловлено политическим статусом Президента РФ. В связи с этим Президент издаёт ряд «майских указов» 2012 г., определяющих контуры дальнейшей государственной образовательной политики РФ, в том числе и в сфере ДПО. Далее, в своём послании Федеральному собранию РФ в 2013 г. В. В. Путин

задал основной вектор государственной образовательной политики в сфере ДПО. Президент отметил, что в условиях, когда «рынок труда становится более гибким, граждане должны иметь возможность пройти переподготовку, взять новый старт. Естественно, делать это с учётом задач территориального развития, привлекая бизнес». Президент особо подчеркнул, что определяющая роль в развитии экономики принадлежит профессиональным стандартам, которые будут определять требования к квалификации специалиста. «Но они сработают только в том случае, если будут востребованы самим бизнесом. Поэтому их подготовка должна идти с участием самих профессиональных сообществ» [9]. Квинтэссенцией программного выступления Президента РФ стали два положения, которые определили дальнейшее развитие государственной образовательной политики в сфере ДПО. Первое — адекватным ответом государства на вызовы постиндустриальной цивилизации и её неустойчивой, меняющейся экономической сферы, должна стать перманентная профессиональная переподготовка граждан, обусловленная интересами регионов и бизнес-сообщества. Второе — механизмом, определяющим качество подготовки специалистов, выступают профессиональные стандарты, как общественный запрос бизнеса. Предполагается, что для реализации этих требований необходима консолидация ресурсов бизнеса и государства. Представляется, в современных условиях развития гражданского общества России одной из основных задач государства в данном контексте является формирование вышеуказанного запроса.

Реализация вышеуказанных норм, определяющих государственную образовательную политику РФ в сфере ДПО, возложена на федеральные органы исполнительной власти в лице Министерства образования и науки РФ, Министерства труда и социального развития РФ. Именно органы исполнительной власти воплощают в жизнь основные направления внутренней и внешней политики, которые определяет Президент РФ.

Во исполнение данной функции правительство разрабатывает акты, направленные на реализацию государственной образовательной политики в сфере ДПО. Например, «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.», Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы», разработка закона об образовании в РФ и др.

Доминирующим федеральным государственным подинститутом, занимающимся разработкой и воплощением в жизнь государственной образовательной политики в сфере ДПО, является структура Минобрнауки РФ — департамент государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО (далее департамент).

Департамент, реализуя государственно-общественный принцип управления сферой ДПО, осуществляет взаимодействие с общественно-профессиональными организациями, работодателями, в том числе по вопросам разработки и применения профессиональных стандартов, общественно-профессиональной оценки качества профессионально-

го образования» [10]. Так, при Минобрнауки действует Общественный совет с целью обеспечения взаимодействия Минобрнауки России с общественными объединениями и иными некоммерческими организациями, повышения гласности и прозрачности деятельности Минобрнауки России.

Важная роль в процессе институционализации государственной образовательной политики принадлежит праву, «поскольку именно юридическая процедура придаёт власти институциональный характер и делает её легитимной» [4, с. 116]. На сегодняшний день Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон) является базовым нормативным актом, устанавливающим правовые основы функционирования системы дополнительного профессионального образования. Закон создал нормативную базу для формирования институциональной инфраструктуры ДПО. Так, весьма обоснованным представляется требование законодателя к определению круга лиц, допущенных к освоению профессиональных программ. Обязательным условием в данном случае является наличие любого уровня профессионального образования (законченного, либо получаемого). Данное положение не только поднимает общественную значимость профессионального образования, но и способствует тому, что ДПО становится его логическим развитием.

Законодатель институционализировал требование Болонского процесса о переносе удельного веса ответственности за качество образования на уровень образовательной организации. Так, в ст. 76, п. 14 сказано «Освоение дополнительных образовательных программ завершается итоговой аттестацией обучающихся в форме, определяемой организацией, осуществляющей аккредитацию дополнительных профессиональных программ ДПО» [3]. Дополнительное профессиональное образование как уровень профессионального образования ФГОС не обеспечен, и, как следствие, Закон прекратил государственную аккредитацию дополнительных профессиональных программ ДПО. В данных условиях ДПО не приводит к повышению уровня образования.

Государство осуществляет контроль за качеством реализации образовательных программ ДПО в сфере профессиональной переподготовки. Потому, что здесь предусмотрено получение профессиональной компетенции (чч. 5, 10, ст. 76 Закона). Основным инструментом обеспечения качества ДПО должны стать процедуры общественной и профессионально-общественной аккредитации, которые должны осуществляться на базе саморегулируемых организаций. Но процесс их создания в России в традициях европейского социального плюрализма сопряжён с социально политическими барьерами. Исследователи объясняют это феноменом резкого контраста европейского плюрализма с бедностью гражданского общества и силой централизованной государственной бюрократии в России [1].

Поэтому тезис о том, что качество ДПО должно стать прерогативой гражданских и корпоративных институтов в России представляется нам весьма гипотетичным. Здесь возникает некоторое противоречие. С одной стороны, государство не обеспечивает качество ДПО федеральными образовательными стандартами, делегируя это право саморегулирующимся организациям, с другой — саморегулирующиеся организации не могут реализовать контроль качества ДПО ввиду неинституцио-

нализованности самих организаций. Отсутствует контроль качества и со стороны так называемой общественной экспертизы. Основным критерием качества ДПО остаётся удовлетворённость потребности личности в ДПО (которая успешно формально «снимается» дипломом о профессиональной переподготовке) и потребности работодателей (у которых нет выбора) в переподготовке персонала. Поэтому такой критерий представляется нерациональным, он изначально неоперационно задан. Невозможно проверить его истинность.

Далее, в логике послания Президента РФ разработаны акты исполнительной власти, которые декомпозируют положения, озвученные национальным лидером на практику реализации политики государства в сфере ДПО. Например, в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. говорится о том, что «молодежь, получившей в 2000-е гг. образование «широкого гуманитарного профиля», будут востребованы прикладные курсы переподготовки и повышения квалификации. Учитывая общий высокий уровень коммуникативных навыков среди этой части населения и мотивацию на занятость в постиндустриальных секторах экономики, можно прогнозировать повышенную эффективность подобных образовательных программ» [11]. Разработчики стратегии по умолчанию признают факт невостребованности на рынке труда образования, полученного в вузах, и в связи с этим, основываясь на высокой активности данной категории граждан, уверены в высокой популярности программ переподготовки и повышения квалификации. Поэтому деятельность института ДПО, по словам Н. Анискиной, определяется его социальной ролью как связующего моста между «бакалавром широкого профиля и требованиями конкретного рабочего места». Однако данное утверждение выглядит излишне идеализированным. Дело в том, что, для того чтобы институт ДПО стал медиатором по согласованию профессиональных требований экономических субъектов с общетеоретической направленностью бакалавриата, необходим довольно сложный, многомерный механизм. Институциональной формой такого механизма может выступать юридически оформленное постоянное взаимодействие правительства, представителей работодателя и профессионального дополнительного образования (традиция трипартизма). Итог такого взаимодействия — реализация функции агрегирования интересов групп и их артикуляция (например, утверждённая сторонами примерная образовательная программа, которая сопрягает возможности сферы дополнительного профессионального образования и потребности сферы труда, с учётом интересов групп). Что касается ответственности за качество, которая должна лечь на провайдера образовательных услуг ДПО, то для её осуществления необходимы не только моральные, но и правовые механизмы контроля. Подобные механизмы, к сожалению, пока не разработаны и рыночная направленность ДПО превалирует над его социальной направленностью.

Ставка правительства на профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ ДПО не сработала, по причине патерналистской политической культуры российского общества, что обуславливает отсутствие гражданской инициативы предпринимательского сообщества в частности и неразвитости гражданского общества в России в целом. Это порождает бессистемное

развитие сферы ДПО, её незавершённую институционализацию, отсутствие формально закреплённых и принятых акторами в качестве норм поведения «правила игры».

Недостаточно разработана законодательная база предоставления образовательных услуг ДПО. в Законе № 273-ФЗ № «Об образовании в РФ» дополнительное профессиональное образование не выделено в самостоятельный образовательный институт.

На государственном уровне не определены рыночные инструменты, стимулирующие спрос на образовательные услуги ДПО и тем самым позволяющие субъектам ДПО примитивно трактовать рыночные принципы в сфере профессионального образования.

Существующая нормативная база, определяющая правовые рамки государственной образовательной политики, является необходимым, на наш взгляд, недостаточным условием эффективного функционирования сферы ДПО.

Так, отсутствует технология осуществления трёхсторонней (государственной — общественной — корпоративной) аккредитации образовательных программ ДПО. Для этого необходимо принять на государственном уровне трёхстороннее соглашение (государство — общество — профессиональные корпорации) об аккредитации образовательных программ ДПО в образовательных организациях (теоретический уровень подготовки) и профессиональных корпорациях (практический уровень подготовки).

Отсутствуют государственные требования к проведению итоговой аттестации слушателей профессиональной переподготовки образовательных организаций ДПО. Для снятия этой проблемы необходимо на государственном уровне принять единый комплекс требований в виде нормативного акта.

Не определён государством и общественно-профессиональным сообществом статус ДПО — это бизнес-проект с минимальным государственным участием либо общественно-государственный институт, реализующий определённую социальную миссию.

На политическом уровне для создания условий модернизации российского общества, опережающего развитие факторов производства и реализацией в связи с этим возложенных на сферу ДПО целей необходима государственная политика в этой отрасли в соответствии с параметрами эффективного политического менеджмента: продуктивность деятельности государственных, частных, совместных и др. институтов на основе артикуляции групп интересов.

## Библиографический список

1. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон ; пер. с англ. Т. Велимеева. — М. : АСТ, 2015. — 571 с.
2. Непрерывное образование — стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / Г. А. Ключарев [и др.] ; под общ. ред. Ю. В. Латова. — М. : ЦСПиМ, 2014. — 433 с.
3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : принят 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. — 31 декабря 2012 г. Федеральный выпуск № 5976.
4. Мухаев, Р. Т. Политология : учеб. / Р. Т. Мухаев. : М. : Проспект, 2016. — 640 с.
5. Сайт Приволжского Центра повышения квалификации. — Режим доступа : <http://cpkia.ru/wp-content/uploads/2009/11/html>. О-государственной-аккредитации-программ-ДПО.doc. (дата обращения: 05.10. 2016).
6. Политология : учеб. / А. Ю. Мельвиль [и др.]. — М. : Московский гос. ин-т междунар. отношений (Университет) МИД России, ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. — С. 233. — ISBN 978-5-482-01694-7.
7. Хантингтон, С. Политический порядок в меняющихся обществах / С. Хантингтон. — М. : Проспект — Традиция, 2004. — 480 с.
8. Андрияш, В. И. Институционализация: понятие и содержание / В. И. Андрияш // Современные научные исследования и инновации. — 2014. — № 11. — Режим доступа : <http://web.snauka.ru/issues/2014/11/39534.html> (дата обращения: 05.10. 2016).
9. Послание президента Федеральному Собранию. — Режим доступа : <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19825.html> (дата обращения: 05.10. 2016).
10. Сайт Министерства Образования и науки РФ. — Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/департаменты/департамент-подготовки-рабочих-кадров> (дата обращения: 05.10.2016).
11. Об утверждении Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года. — Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/902317973html> (дата обращения: 06.10.2016).
12. Аниськина, Н. Н. Качество дополнительного профессионального образования: новая концепция / Н. Н. Аниськина. — Режим доступа : <http://en.asms.ru/upload/iblock/dbb/dbba157c012ce1a943d716da47d85637.pdf> (дата обращения: 06.10.2016).

**ТРОФИМОВ Константин Викторович**, старший преподаватель кафедры управления развитием образования, аспирант кафедры правоведения, государственного и муниципального управления; соискатель по кафедре социальной педагогики и социальной работы.

Адрес для переписки: [ya.trofimov-k@yandex.ru](mailto:ya.trofimov-k@yandex.ru)

Статья поступила в редакцию 17.10.2016 г.

© К. В. Трофимов

## Книжная полка

**Подымова, Л. Педагогика. Учебник и практикум / Л. Подымова, Е. Дубицкая ; редкол. Н. Борисова, Л. Духова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2016. — 248 с. — ISBN 978-5-9916-7091-3.**

Учебник знакомит с основными теоретическими и практическими аспектами процессов воспитания и обучения школьников. В нем систематизированы знания по основным разделам педагогики: введение в педагогическую профессию, общие основы педагогики, теория обучения, теория и методика воспитания. Материал учебника направлен на включение студента в каждую из трех форм познавательной активности — учение, практику и проектную деятельность.