

ВЕСТНИК

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University
for the Humanities

4
2014

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва
2014

УДК 37.013.77
ISSN 1992-6391

4.2014

Издается с 2001 г.

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский
государственный
гуманитарный
университет
им. М.А. Шолохова

ПИ № ФС 77–19007
от 15.12.2004 г.

Адрес редакции:

109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18

Интернет-адрес:

www.mggu-sh.ru
Подписной индекс
36734

в основном каталоге
Роспечати

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. Шолохова**

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Редакционная коллегия

А.А. Вербицкий – *гл. редактор*,
Е.Е. Дурнева – *зам. гл. редактора (психология)*,
А.В. Антонова – *зам. гл. редактора (педагогика)*,
Э.В. Лихачева – *отв. секретарь*,
О.С. Орлова, А.Ф. Ануфриев, О.В. Виштак,
О.Л. Жук, Ш.М. Каланова, О.Н. Олейникова,
А.И. Савенков, В.И. Слободчиков, Э. Харрис

Журнал входит в Перечень ведущих
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала:
www.mggu-sh.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Гусева И.А.</i> Проблема формирования предпосылок универсальных учебных действий у современных старших дошкольников	5
<i>Летин А.И.</i> Номенклатура поликультурных умений школьников основного этапа обучения.	8
<i>Мяжкова А.П.</i> Некоторые направления деятельности образовательного учреждения по формированию гражданственности у школьников	14
<i>Прокопец Т.Ю.</i> Особенности работы хормейстера в детском хоровом коллективе: музыкально-педагогический аспект	19
<i>Рыжова П.В.</i> Факторы, влияющие на эффективность развития художественного восприятия спектаклей у детей дошкольного возраста.	23

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Каткова И.А.</i> Экспериментальное изучение особенностей познавательных процессов и сформированности учебных навыков у младших школьников со сложными нарушениями развития	28
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Баранова И.П.</i> Применение компетентностного подхода в системе высшего образования	37
<i>Дорожкин Е.М., Колясникова Л.В., Щербина Е.Ю.</i> Специфика контроля компетентностных результатов профессионального обучения.	43
<i>Наволочная Ю.В.</i> Особенности контроля в электронном обучении	51

<i>Олейникова О.Н., Муравьева А.А.</i>	
Программы прикладного бакалавриата. Международная перспектива	55
<i>Ушкова Н.В.</i>	
Графический дизайн и мультимедиа: особенности синтез-комбинаторики смыслового и визуального восприятия.	65
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Ануфриев А.Ф., Чмель В.И.</i>	
Каузальная психодиагностика как вид социально-гуманитарного познания	69
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ	
<i>Таранов А.О., Пучкова А.Н., Лемешко К.А., Дорохов В.Б.</i>	
Генетические исследования циркадных ритмов работников, занятых операторской деятельностью	74
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА	
<i>Лемешко К.А., Герус С.В., Дементиенко В.В., Кремез А.С., Таранов А.О., Ермолаев В.В., Дорохов В.Б.</i>	
Группы аварийности среди водителей автобусов.	84
<i>Сульчинская Э.Э.</i>	
Особенности ценностных ориентаций преподавателей вузов	98
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Петренко Е.А.</i>	
Современные подходы к оценке общих компетенций и основные проблемы их диагностирования	102
<i>Сорокоумова Е.А.</i>	
Психолого-педагогические условия обучения взрослых	109
НАШИ АВТОРЫ.	115
CONTENTS	118

И.А. Гусева

Проблема формирования предпосылок универсальных учебных действий у современных старших дошкольников

Представлены риски развития детей информационной социализации. Указана необходимость развернутой системы психолого-педагогического просвещения и поддержки родителей детей дошкольного возраста. Показывается важность формирования предпосылок универсальных учебных действий у старшего дошкольника как условия успешности обучения в начальной школе.

Ключевые слова: старший дошкольник, универсальные учебные действия, когнитивное развитие старшего дошкольника, личностное развитие старшего дошкольника, профилактика школьных трудностей.

Общую стратегию всего образования сегодня можно обозначить как изменение смысловых ориентиров: от успешной школы – к успехам ребенка через обеспечение высокого уровня развития его личности, поставив во главу угла право ребенка на сохранение своей индивидуальности, создание необходимых и достаточных условий для полноценного всестороннего развития психофизических возможностей и способностей каждого участника образовательного процесса: воспитанника детского сада, ученика школы и студента, – с одной стороны, педагогов и родителей – с другой.

Особенностью этапа развития нашего общества является то, что данные, которые транслируются как результаты исследования по проблеме социальной ситуации развития современных детей, очень противоречивы. Одни исследователи утверждают, что дети нового поколения, совершенно неординарные «дети-индиго», стали умнее, другие – что у современных детей накопилось значительно больше проблем в развитии, чем у их предшественников [2, с. 10]. Отмечается снижение когнитивного развития детей дошкольного возраста, падение

уровня их любознательности и воображения, растет дефицитарность произвольности и внимания на общем фоне гиподинамии.

Буквально на наших глазах произошел сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации – задержки физического развития и формирования функциональных систем организма детей и подростков [5, с. 45]. Причины явления ретардации пока недостаточно изучены, в целом их можно разделить на эндогенные (врожденные и приобретенные) и экзогенные (вредное воздействие среды, низкий социальный уровень развития населения). Таким образом, произошло снижение границы начала дошкольного возраста, с одной стороны, и поднятие границы младшего школьного и подросткового возраста – с другой. Так природа увеличила этап активного детства.

Современное детство протекает в условиях социальных и коммуникативных революций. И, тем не менее, результаты исследований Института возрастной физиологии РАО показывают, что существенных различий в интеллектуальном и эмоциональном развитии детей, поступающих в первый класс и 20, и 10 лет назад, и в настоящее время, не наблюдается. Главное, что отмечается исследователями, это то, что дети, как и прежде, очень разные и по когнитивному потенциалу, и по эмоциональному [2]. В то же время многие современные дети плохо умеют различать как свои, так и, особенно, чужие эмоции при общем увеличении тревожности дошкольников.

В числе важнейших факторов риска для детей многие специалисты называют натиск информационных потоков. Прежде всего, это телевидение и Интернет. Однако в младшем и среднем дошкольных возрастах в силу особенностей психофизического развития информация такого рода вообще не воспринимается ребенком структурировано – для него это просто шумовой видеоряд. Только к старшему дошкольному возрасту дети начинают выделять фрагменты информации из общего информационного потока. Важным является и то, что пользование гаджетами уже является для дошкольника привычным делом, в этой информационной среде дети уже родились. Интеллектуальный инновационный цикл развития, начинающийся с дошкольников, превращает их в детей информационной социализации. Задача системы образования – определить оптимальное количество и качество информации, необходимой для образовательных и воспитательных целей.

Другая серьезная проблема дошкольного детства – замена свободной игровой деятельности учебной. А ведь именно в игре дети активно экспериментируют образами социальных отношений взрослых, а не просто воссоздают эти отношения в доступной им социально заданной форме.

Свободная творческая игра – основа и социального, и интеллектуально-го, и эмоционального развития ребенка. Метод подражания взрослому – основной в самообразовании и самообучении ребенка. Но для того, чтобы возможности его самообучения использовались полноценно, общение его со взрослым должно быть постоянным. Взрослые же во многом самоустранились от непосредственного общения. Играть с игрушками, а не просто манипулировать ими, ребенка нужно учить. Причем должно соблюдаться правило реального соответствия игрушки возрасту ребенка. «Сегодня взрослый мир просто-напросто отодвинулся от мира детства. Это очень серьезно и очень тревожно, потому что мир детства диктует взрослому миру его многие вещи» [6, с. 89] – пишет вице-президент РАО Д.И. Фельдштейн.

Именно поэтому родители нуждаются в развернутой системе психолого-педагогического просвещения и поддержки: как общаться с детьми, как играть с ними, учитывая особенности возрастного развития. Не «работа с родителями», а равноправное социальное партнерство между педагогами и родителями воспитанников дошкольных отделений образовательных комплексов – важнейшее условие успешного развития детей.

Начальный этап включения нашей страны в Болонскую образовательную систему, следование новой образовательной парадигме, транслируемой ЮНЕСКО в мире – образование для всех на протяжении жизни «life education», – базовые условия для успешного включения подрастающего поколения российских детей в мировое образовательное пространство. Научить детей учиться, т.е. сформировать у них на этапе дошкольного детства предпосылки универсальных учебных действий – важнейшая психолого-педагогическая задача современной педагогической науки и практики.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М., 2012.
2. Безруких М.М. В любом виде деятельности ребенка, а в игре прежде всего, идет его развитие // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 7 (39). С. 10–14.
3. Зацепина М.Б. Культура – основа развития ребенка дошкольного возраста: Монография. М., 2011.
4. Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания. М., 2006.
5. Куркин Е.Б. Современным детям – конвергентное образование // Образовательная политика. 2011. № 3 (53). С. 45–52.
6. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 82–89.

А.И. Летин

Номенклатура поликультурных умений школьников основного этапа обучения

Рассмотрены наиболее точные и интересные дефиниции межкультурной компетенции. Исходя из тех целей, что ставят перед собой основные положения ФГОС-2 (2011), представлена номенклатура основных социокультурных, межкультурных и поликультурных умений современного школьника, чей уровень владения языком варьируется в пределах А2–В1 согласно общеевропейской шкале CEFR (2001).

Ключевые слова: межкультурная компетенция, социокультурная компетенция, поликультурные умения, поликультурное воспитание.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения [11] позволяет вывести ряд закономерностей, позволяющих определить номенклатуру поликультурных умений школьников основного этапа обучения.

Общекультурная и профессиональная компетенции тесно связаны с межкультурными и социокультурными умениями, которые составляют поликультурную компетенцию современного школьника.

Межкультурные умения – это компонент межкультурной компетенции. Ученые давно разработали теоретические основы формирования межкультурной компетенции, но так и не пришли к единому мнению относительно ее определения. В своих формулировках исследователи дополняют и расширяют друг друга, тем самым позволяя создать общий образ данного вида компетенции. Рассмотрим наиболее интересные и точные дефиниции.

В отечественной науке часто используется определение, приведенное в учебнике А.П. Садохина: «Межкультурная компетенция – комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [8, с. 278].

В.П. Фурманова трактует термин «межкультурная компетенция» как совокупность фоновых знаний. В свою очередь, понятие «фоновые знания» представляется автором как: фактологический базис, раскрываю-

ший особенности страны и жителей страны исследуемого языка; концепции национально-культурных суждений; факты, затрагивающие модели неречевого и речевого поведения; технологии и стратегии достижения коммуникативных целей [12]. Тем самым В.П. Фурманова показывает важную роль сопоставления разных культур при формировании межкультурной компетенции. А вот то, что она есть совокупность фоновых знаний, многими оспаривается, т.к. они являют собой компонент социокультурной компетенции.

Г.В. Елизарова утверждает, что представленная компетенция никак не связана с коммуникативной компетенцией носителей иностранного языка и свойственна лишь межкультурному коммуниканту, т.е. языковой персоне, изучающей иностранный язык, тем самым обращая внимание на особую направленность межкультурной компетенции. В ее трактовке существует понятие отдельного свойства языковой персоны, владея которым можно выступать в качестве медиатора культур, не лишаясь своей культурной уникальности. Достижение этой особенности – главная цель в рамках формирования межкультурной компетенции. Принципиальным условием в предоставленном определении считается идея о том, как межкультурная компетенция дает возможность обучающемуся выступать в роли посредника в ходе взаимодействия между представителями контактирующих культур [3].

Н.Д. Гальскова в своих работах говорит, что целью обучения должны быть сформированные у ученика черты вторичной языковой личности определенного уровня, позволяющие ему участвовать в межкультурном общении и самосовершенствоваться в овладеваемой им деятельности [2]. Гальская уделяет особое внимание поликультурному аспекту межкультурной компетенции и относит к ней такие личностные качества, как открытость, терпимость, готовность к общению, способность соотносить свою культуру с культурой страны изучаемого языка, способность понимать и различать специфику поведения представителей иных культур, готовность использовать иностранный язык как средство общения [2].

Майкл Байрам определил понятие «межкультурная компетенция» как способность, структуру которой составляют три компонента: умения, знания и отношения. Процесс формирования межкультурной компетенции в данном ключе рассматривается как всесторонне развитие личности, выходящее за рамки учебной дисциплины [13].

А.Ю. Муратов создал модель межкультурной компетенции, которая передает образовательный характер за счет своей структуры. Автор пишет, что в современном информационном обществе наблюдается

рост социального и экономического сближения культур, тем самым объясняя актуальность формирования межкультурной компетенции. В рассматриваемой работе А.Ю. Муратова подробно описаны и проанализированы компоненты межкультурной компетенции: знания, умения и качества [5].

В моделях М. Байрама и А. Муратова ярко прослеживается структура нескольких компонентов: знания, умения и третий пункт, который варьируется в зависимости от конструкции конкретной модели. В связи с чем важно выделить блок умений и знаний и обратить на них особое внимание.

Таким образом, межкультурные умения являются универсальными в процессе коммуникации с представителями контактирующих стран и культур независимо от языка, на котором ведется общение. К таким умениям относятся: инициировать и вести межкультурный диалог; интерпретировать культурные феномены; анализировать межкультурные коммуникативные ситуации; принимать иное мировоззрение и мировидение; определять ситуации межкультурных конфликтов; разрешать культурные конфликты; относиться с уважением к системе ценностей иноязычной культуры.

Особенный интерес вызывает тот факт, что в моделях иноязычной коммуникативной компетенции социокультурная компетенция в ряде исследований обозначается в качестве отдельного компонента [1; 4; 10], а в некоторых работах входит в состав социолингвистической компетенции.

В течение последних лет появилось большое количество работ, в которых описывается социокультурная компетенция. Подобно межкультурной компетенции, социокультурная компетенция также имеет множество определений, в которых отмечают деятельностный компонент и ее структуру. Так, в европейских образовательных стандартах социокультурная компетенция характеризуется как способность к эффективному взаимодействию в бытовых коммуникативных ситуациях посредством иностранного языка [14].

Российская научная школа рассматривает социокультурную компетенцию как процесс, который подготавливает обучающихся к коммуникации с носителями языка и способствует приобщению обучающихся к национально-культурному аспекту формирования моделей речевого поведения, адекватных определенному коммуникативному контексту [9].

Модель социокультурной компетенции П.В. Сысоева, представленная знанием и деятельностными компонентами, направлена на получение социокультурных знаний и аккумулирование опыта общения и использования иностранного языка в повседневной жизни [9; 10]. Знаниевый

компонент социокультурной компетенции включает социокоммуникацию (особенности мимики, языка жестов и т.д.); национальную ментальность (социокультурные особенности сфер общения, способствующие культурному самоопределению); национальное достояние (знания о достижениях в области искусства, науки, архитектуры и т.д.). Деятельностный компонент социокультурной компетенции включает опыт межкультурного общения (выбор стиля общения, адекватного социокультурным особенностям страны изучаемого языка, интерпретация культурных реалий другого языка, прогноз сценариев общения и моделей речевого поведения собеседника, создание социокультурного портрета иной лингвокультуры, преодоление конфликтных ситуаций) и опыт использования иностранного языка в повседневной жизни (использование и интерпретация лингвокультуроведческих единиц в процессе коммуникации, адекватное и эффективное их использование в речи, проявление интереса к дифференциации и интеграции социокультурных полей коммуникантов).

Анализируя все вышеуказанные определения социокультурной компетенции и ее содержания, можно сделать вывод, что не ставится акцент на определенной тематической области применения, поскольку эти определения были даны для обозначения сферы обучения иностранному языку для академической цели в зависимости от уровня его владения.

О.Н. Нарыкова провела исследование, в котором сутью поликультурного образования назвала следующее: 1) обучающийся должен быть ознакомлен с поликультурной средой стран родного и изучаемого языка, в рамках которой возможна самореализация как представителя родной культуры, идентификация и интеграция в поликультурном мировом пространстве; 2) развитие поликультурных умений, позволяющих свободно ориентироваться в этой среде; 3) вариативный компонент, учитывающий специфику обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка, ориентированный на формирование мужкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций [6].

Несмотря на то, что проблемы формирования межкультурной и социокультурной компетенций достаточно изучены, взаимоотношения между этими двумя видами компетенций являются актуальным вопросом. Многие исследователи склоняются к тому, что в составе иноязычной коммуникативной компетенции межкультурная компетенция значительно шире социокультурной компетенции. Таким образом, и межкультурные умения школьников основного этапа будут намного шире, чем социокультурные. Следовательно, умения взаимодействия с представителями разных стран и культур независимо от языка определяются как межкультурные умения. А социокультурными умениями называются умения

получать и использовать информацию о культуре страны изучаемого языка в коммуникативных ситуациях.

Для нашего исследования интересна позиция М.М. Петрунина [7], который выявил сходства в лексико-грамматическом строе языков романской группы, на основе которых можно разработать методику одновременного изучения нескольких иностранных языков, что актуально для современной концепции языкового школьного образования.

Итак, чтобы определить номенклатуру основных поликультурных умений школьников основного этапа, считаем целесообразным разграничить социокультурные, межкультурные и поликультурные умения. Рассматриваются умения школьников 9 класса, чей уровень владения иностранным языком варьируется в пределах А2–В1 общеевропейской шкалы CEFR [14].

Основные положения ФГОС-2 [11] выделяют следующие цели современного языкового школьного образования: умение видеть проблему; обладать способностью к критическому проблемно-ориентированному анализу; способности к сопереживанию, пониманию и приятию другого человека. Базируясь на вышеуказанных целях, можно выделить номенклатуру социокультурных, межкультурных и поликультурных умений школьников:

1. Социокультурные умения:

- умение собирать, извлекать и классифицировать культуроведческую информацию страны изучаемого языка;
- умение проводить аналогии и противопоставления при сравнении культурных феноменов;
- умение выбирать социокультурно приемлемый стиль общения;
- умение рассматривать культуру страны изучаемого языка с позиции ее особых традиций, обычаев и ценностей;
- умение выступать против культурной дискриминации, агрессии и вандализма.

2. Межкультурные умения:

- умение инициировать и вести межкультурный диалог;
- умение интерпретировать культурные феномены;
- умение анализировать межкультурные коммуникативные ситуации;
- умение принимать иное мировоззрение и мировидение;
- умение определять ситуации межкультурных конфликтов;
- умение разрешать культурные конфликты;
- умение относиться с уважением к системе ценностей иноязычной культуры.

3. Поликультурные умения:

- умение определять себя в качестве поликультурного субъекта, определять свое место и роль в поликультурном обществе;
- умение представлять культуру родной страны в коммуникативных ситуациях с представителями контактирующих культур;
- умение дифференцировать и идентифицировать культурные феномены контактирующих культур;
- умение интерпретировать коммуникативные ситуации с позиции культуры страны изучаемого языка и культуры родной страны;
- умение учитывать социокультурные особенности страны изучаемого языка при выборе средств общения (невербальные и вербальные);
- умение определять возможные сферы конфликтов контактирующих культур;
- умение определять и анализировать недопонимания в коммуникативных ситуациях с представителями контактирующих культур;
- умение преодолевать и избегать недопонимания в коммуникативных ситуациях с представителями контактирующих культур.

Социокультурные, межкультурные и поликультурные умения взаимосвязаны и дополняют друг друга, обеспечивая эффективную межкультурную коммуникацию на всех ее этапах.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2004. № 1. С. 3–8.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005.
4. К проблеме базового уровня образования по иностранному языку в средней школе / И. Л. Бим и др. // ИЯШ. 1990. № 5. С. 16–26.
5. Муратов А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0523.htm> (дата обращения: 20.03.2014).
6. Нарыкова О.Н. Методика развития поликультурных умений студентов направления подготовки «Лингвистика» (англ. язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
7. Петрунин М.М. Методика формирования полилингвальных лексико-грамматических навыков речи студентов при изучении языков романской группы (на материале франц., итал., исп. и португ.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
8. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М., 2009.
9. Сысоев П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // ИЯШ. 2004. № 4. С. 14–20.

10. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту англ. языка (для школ с углубленным изучением англ. языка): Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 1999.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (ФГОС–II). 2010. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 20.03.2014).
12. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
13. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence (Multilingual Mattersn (Series)). 1998. URL: <http://www.google.ru/books?id=0vfq8JJWhTsC&lpg=PR7&ots=W-UQJbelBv&dq=Michael%20Byram%201997&lr&pg=PR7#v=twopage&q&f=false> (дата обращения: 20.03.2014).
14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, 2001. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf (дата обращения: 20.03.2014).

А.П. Мягкова

Некоторые направления деятельности образовательного учреждения по формированию гражданственности у школьников

В статье формирование гражданственности у учащихся рассмотрено как одно из направлений деятельности образовательного учреждения в рамках ФГОС на примере ГБОУ СОШ № 2012 г. Москвы.

Ключевые слова: деятельность образовательного учреждения, формирование гражданственности, школьники.

Гражданское воспитание подрастающего поколения является предметом обсуждения в различных аспектах в научно-педагогической литературе и приоритетным направлением образовательной стратегии, что свидетельствует о его значимости, актуальности и многоаспектности. В педагогических исследованиях данная проблема связана, в первую очередь, с изучением личности воспитуемых в процессе гражданского воспитания (Б.З. Вульф, Л.В. Кузнецова, А.Ф. Никитин, М.И. Резни-

кова, В.В. Страхов, М.А. Ступич, И.В. Суколенов, В.А. Сухомлинский, Е.Л. Сырцова, Г.Н. Филонов и др.). В аспекте становления личности учащихся становится очевидным, что требуется разработка новых педагогических технологий, которые делают акцент на общечеловеческих ценностях, подчеркивают социальную направленность проблемы, что позволяет особым образом обратить внимание на локальный опыт их организации, конструирования и освоения.

Г.Н. Филонов, например, предлагает российским школам найти «зоны» воспитания гражданственности в своих учащихся, которые в дальнейшем будут способны к социализации в условиях гражданского общества, уважать права и свободы личности, обладать сформированным чувством ответственности за страну, родной край. В связи с этим необходимо обратить особое внимание на изучение проблем методических и теоретических инноваций, основанных на проектировании воспитательных систем (В.С. Безрукова, Л.И. Новикова, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков и др.) и конструировании образовательных технологий (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов, В.В. Юдин и др.), обеспечивающих этот процесс.

В данной статье мы предлагаем разработанную и внедренную в практику деятельности образовательного учреждения систему организации процесса, направленного на формирование гражданских компетенций воспитательными средствами. Ее структура раскрывается через целевое определение и сущностные характеристики, которые включают четкое представление педагогическим коллективом общеобразовательной школы уровня предполагаемого результата; системность работы; новизну и перспективность содержания воспитательного процесса, ориентированные на требования со стороны современного общества, а также учитывающие новые идеи; динамизм процесса обучения и воспитания, высокую результативность педагогического процесса. Важнейшее требование к данной организационной системе – это построение деятельности педагогического коллектива в строгой последовательности и достижение прогнозируемого результата, который формулируется как готовность учащихся к реализации себя как гражданина великой страны, обретение им собственного опыта активной деятельности в обществе. Она обеспечивает: формирование гражданского и патриотического сознания, самосознания личности, толерантности, гражданских качеств у старшеклассников; воспитание уважения гражданских прав и свобод, национально-исторических культурных ценностей и традиций российского общества, ценностного отношения к семье учащихся; повышение уровня их гражданской культуры и гражданской активности.

В данном направлении в соответствии с Федеральным образовательным стандартом на ступени начального общего образования осуществляется становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся; на уровне основного и среднего общего образования – формирование гражданской идентичности обучающихся. При этом личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего и среднего общего образования должны отражать определенный уровень, соответствующий возрастным особенностям:

– на ступени основного общего образования – формирование российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;

– на ступени среднего общего образования – формирование российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн); гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности; готовность к служению Отечеству, его защите; сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире [1].

Согласно Федеральному базисному плану для общеобразовательных учреждений РФ, организация занятий по направлениям урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования является неотъемлемой частью целостного образовательного процесса в школе. Их воспитательными результатами являются приобретение школьником социальных знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни, получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом, получение школьником опыта самосто-

ятельного общественного действия в открытом социуме, за пределами дружественной среды школы, для других, зачастую незнакомых людей, которые вовсе не обязательно положительно настроены.

Данные задачи воспитания ставят школу перед проблемой более эффективного использования тех технологий, которые уже используются в воспитательном процессе, и разработке новых.

В связи с необходимостью решения поставленных государством задач образования и воспитания подрастающего поколения в духе межкультурного диалога, формирования гражданской позиции, ГБОУ СОШ № 2012 Юго-Восточного округа г. Москвы, привлекая первоклассных специалистов, уже 10 лет успешно осуществляет внедрение в воспитательный процесс диалогических программ международной и культурной деятельности. Можно сказать, что в настоящее время школа стала своеобразным досуговым и культурным центром. Она разработала комплексный подход к решению проблем толерантности и воспитания в духе патриотизма: это создание творческой, гостеприимной молодежной среды школы, воспитание учащихся в духе гражданственности, патриотизма и толерантности в рамках базового проекта «Школа культуролога», включающего подпроекты «Школа как субъект территориального развития», «Молодежь в диалоге», «Школа – театр», «Школа – музей», «Одаренные дети» и др. В настоящее время выделилось несколько направлений их деятельности: подготовка и участие в международном культурологическом фестивале «Евроада»; этнокультурном фестивале ученической молодежи «С любовью к России», приуроченном ко Дню народного единства, международной интернет-игре «Наше достояние 2014», проведение в рамках российско-германского сотрудничества международных обменов школьников (с 2008 г.) и учителей (2011, 2012 гг.) и др. Кроме того, на базе школы № 2012 в рамках развития сетевого взаимодействия школ функционирует лагерь «Юный журналист» (2010, 2011, 2012, 2013 гг.), с 2011 г. – профильный языковой лагерь для одаренных детей АБС-лэнд и лагерь летнего отдыха на базе международного центра «Зорничка» в Словакии; осуществляются программы мастер-классов, конференций и круглых столов, музыкальных программ под общим названием «Музыкальный абонемент на Верхних полях» (руководитель народный артист РФ М.М. Кизин). В 2013 г. школа приступила к осуществлению проекта, посвященного Л.Г. Зыкиной.

В рамках гражданско-правового воспитания учащихся решались воспитательные задачи по ознакомлению детей с героическим прошлым и настоящим нашего народа, воспитанию чувства уважения к истории своего народа, чувство гордости за принадлежность к нему, повышению уровня гражданско-правовой культуры учащихся.

Например, в преддверии 70-й годовщины Победы в Великой Отечественной войне в школе проходят тематические классные часы, беседы и встречи, благотворительные акции. Проводится большая работа по созданию новой экспозиции школьного музея «Великая Отечественная война в творчестве детей». Руками детей оформляются выставки, приуроченные к знаменательной дате, готовятся спектакль театральной студии, тематические концертные программы, уроки мужества, акции по темам: «Герои великой Победы», «По страницам истории страны», «Битве под Москвой посвящается», «Блокадный Ленинград», «Сталинградская битва: они сражались за Родину», «Курская дуга», «Этапы Великой Победы», «Мужество и героизм» и другие тематические мероприятия, посвященные дням воинской славы. Учащиеся школы – постоянные участники районных встреч с ветеранами, митингов и других мероприятий, проводимых Управой Люблино и Юго-Восточным окружным управлением образования г. Москвы.

В процессе осуществления этих программ выявляется их эффективность по следующим параметрам: у выпускников школы формируется гражданская позиция, они становятся обладателями целостного, толерантного взгляда на мир, более социально ориентированными, знакомыми с многообразием культур, народов и религий, формируются умения самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения с учетом гражданских и нравственных ценностей.

Все мероприятия молодежных форумов и фестивалей объединены общей идеей диалога культур и складываются из набора программных мероприятий, включающих в том числе представление проектов социальной направленности, работы форум-команд; тематических интерактивов; творческие культурные и спортивные мероприятия, дебаты, пресс-конференции с приглашенными ведущими персонами; публикация материалов в СМИ, подготовка ежегодных тематических журналов; выпуск методических материалов, формирование гражданской и творческой активности и совершенствование технологических навыков на основе изучения жизни. Для каждого мероприятия составляется положение, программа, создается организационный комитет и проводится награждение участников.

Таким образом, мы подчеркиваем, что основной целью воспитания и социализации обучающихся образовательного учреждения является: личностный рост ребенка, проявляющийся в приобретении им социально значимых знаний, необходимых для становления и развития высококонравного, творческого, компетентного гражданина России, а воспитательный потенциал его деятельности выражается в ценностных

общечеловеческих гражданских ориентирах, которые определены концепцией Федерального государственного образовательного стандарта: патриотизм; социальная солидарность; гражданственность; семья; труд и творчество; наука; традиционные российские религии; искусство и литература; природа; человечество [1].

Библиографический список

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1897. URL: <http://rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> (дата обращения: 12.04.2014).

Т.Ю. Проконец

Особенности работы хормейстера в детском хоровом коллективе: музыкально-педагогический аспект

Рассмотрена взаимосвязь музыкально-педагогического и художественно-исполнительского аспектов; выявлены воспитательно-образовательные и развивающие задачи в работе хормейстера. Особое внимание уделено проблеме репертуарной политики в работе с хоровым коллективом.

Ключевые слова: детский хоровой коллектив, хормейстер в детском коллективе, детский хоровой репертуар.

Период на стыке XX–XXI вв. называют периодом интерпретаторов. Поэтому не случайно в последние двадцать лет к детскому музыкальному образованию и хоровому репертуару предъявляются повышенные требования, где главной целью становится не освоение учащимися сложного современного музыкального материала и языка, но, прежде всего, художественно-эстетическое воспитание, воспитание музыкальной культуры, развитие общих и специальных способностей, гибкого музыкального мышления. В связи с этим, работа хормейстера с детским хоровым коллективом имеет свою специфику и направлена, прежде всего, на воспитание и развитие учащихся с точки зрения их художественного и творческо-

го потенциала. Музыкально-образовательный компонент играет не менее важную роль, т.к. именно в процессе общения с музыкальным материалом и осуществляется формирование качеств личности ребенка, развитие его внутренних задатков, приобретение знаний и навыков в области не только музыкальной культуры, но и сопряженных с ней областей (литература, живопись, театр и др.). Таким образом, работа хормейстера интегрирует различные направления деятельности, связанные с музыкально-педагогическим и художественно-исполнительским аспектами, которые находятся во взаимодействии и дополняют друг друга. Их взаимосвязь обусловлена музыкально-педагогическим процессом, направленным на решение воспитательно-образовательных задач в детском хоровом коллективе, и музыкальным репертуаром, используемым в работе [3].

В сегодняшнем мире процесс обмена хоровым опытом непрерывен. В частности, на Западе наблюдается тенденция взаимного преобразования двух изначально параллельно существующих и развивающихся направлений: профессионального и любительского, которые, по логике теоремы, не пересекаются. Однако в современной педагогической и исполнительской практике они пересеклись и даже соединились в единое целое посредством идеи «общего музыкального образования» [4]. Именно такое единство и определяет смысл и цель хорового музыкального искусства, где приоритет отдан музыкально-исполнительским навыкам, т.е. умению петь, дирижировать, читать с листа сольфеджио и т.д. Хоровое искусство, таким образом, приобретает двуединую функцию – музыкально-образовательную и художественно-исполнительскую.

На отечественных горизонтах аналогичная тенденция прослеживается далеко не везде. К сожалению, условия, в которых находилось детское хоровое искусство на протяжении многих лет в XX в., не способствовали его гармоничному развитию. Более того, лозунги о массовости и доступности хорового пения, а также утрата огромного пласта ценных образцов духовной хоровой литературы привели к значительному снижению художественного и технического уровня отечественной хоровой культуры. Следствием этого стала потеря интереса к хоровому пению как основе отечественной культуры и искусства.

Ограниченный подход к пониманию сущности детского хорового искусства, а также примитивный музыкальный материал, используемый в работе с учащимися хоровых студий, практически привели к творческому застою в российском музыкальном сообществе. Творческое возрождение и обновление возможно лишь при условии, что хоровая культура, как часть духовной национальной культуры, транслируется в социокультурном пространстве общества, опираясь на высокие образцы исполнитель-

ского искусства, а также воспринимается детским сознанием под грамотным и чутким руководством хормейстера.

Детский хор – живой организм, удивительный «музыкальный инструмент», находящийся в состоянии постоянного динамического психофизиологического изменения, несущий энергетику юности, оптимизма и поэтического обаяния; «исполнительский инструмент», хрупкий и нежный, гибкий и отзывчивый, которому подвластно искреннее и непосредственное выражение самых глубоких человеческих чувств. Его главная особенность и неповторимость заключается в том, что «инструмент этот» *невозможно получить в готовом виде*. Его необходимо *вырастить, взлелеять, научить, настроить, воспитать*. Поэтому большая, трудная, при этом очень интересная и увлекательная работа ожидает хормейстера, занимающегося созданием детского хорового коллектива.

Готовых «рецептов» столь сложного процесса не существует, т.к. каждый хор, как человек, индивидуален и неповторим. Поэтому необходимо искать, пробовать, ошибаться, анализировать и думать. При этом обязательно помнить, что особенностью работы с детским хоровым коллективом является умелое сочетание *обучения* (развитие музыкальных способностей, формирование певческих навыков, голосового аппарата, музыкальной грамотности), *музыкального воспитания* (сознательное отношение к искусству, любовь к музыке, пению, расширение кругозора) и «живого» *исполнительства*.

Иначе говоря, комплексный подход, реализуемый на практике, способствует полноценному развитию хорового коллектива, а также максимальному раскрытию способностей каждого учащегося.

При этом содержательной, образно-смысловой и эмоциональной основой этой непростой и кропотливой работы является жанрово-стилевое разнообразие музыкального искусства, т.е. классические, народные и современные произведения, на которых учится и развивается хоровой коллектив. Хоровая музыка, в данном случае, воздействует не только на эмоциональную сферу ребенка, активно участвуя в формировании его чувств и эмоций, закладывая фундамент музыкальной культуры, но и оказывает многостороннее воздействие на психику, развивает сознание, активизирует познавательные процессы, участвует в целостном формировании личности учащегося. Восприятие и осознание связи целого и части, художественно-выразительный смысл отдельных элементов и их сочетание в музыкальном произведении воспитывает ощущение художественной формы и красоты!

Зажечь, «заразить» каждого ребенка желанием овладеть языком музыки, желанием трудиться ради нее – одна из главных задач хормейстера.

Такую задачу очень сложно решать под постоянным прессингом информационного поля нашего времени. Ведь сегодня выставляется на показ, в качестве примера, легкость и беззаботность жизни! Высмеиваются желание трудиться и тяготы творческого поиска. Поэтому только личный пример хормейстера, его преданность делу искусства могут стать выше действительности и увлечь детей в мир настоящей музыки. Мастерство и личность хормейстера, в данном случае, выступают тем инструментом, посредством которого осуществляется процесс создания хорового коллектива.

Дирижерский жест и отклик на него, певческая установка и организация работы, певческое дыхание и хоровой унисон, точность интонирования, умение слушать и слышать, подбор репертуара в удобных тиссетурных условиях и ограниченном диапазоне (для приобретения устойчивых навыков интонирования), – все это должно стать основой работы хормейстера. Четкое понимание фразы и ощущение фразировки как структурной ячейки музыкальной формы, бережное отношение к поэтическому слову и осознание связи музыки с поэтическим образом, стремление к напевному звуку – кантилене – всему этому также должен научить хормейстер.

Еще один важный фактор работы хормейстера в формировании детского хорового коллектива и его музыкальной культуры – репертуарная политика. По сути, это создание репертуарных «комплексов», предназначенных для хоровых коллективов разного уровня, для начинающих хоровых певцов [1, с. 15]. Навык грамотного их моделирования для хоровых занятий, а также для концертных программ является основой успешного развития хора в целом и каждого учащегося в отдельности.

В настоящее время кафедра хорового дирижирования Московской консерватории активно занимается созданием таких репертуарных «комплексов», которые представляют собой серию сборников-папок «Золотой репертуар хормейстера» [2; 5]. Это своеобразная антология произведений для детского хорового творчества, где представлены как миниатюры, так и циклы произведений крупной формы. В них содержатся произведения классиков и современных авторов, народные песни и духовные произведения, сочинения а'cappella и с сопровождением. Репертуар предусмотрен для различных возрастных групп и уровней музыкально-хорового мастерства учащихся. Среди современных авторов детская хоровая музыка занимает особое место, это свидетельствует о значительном интересе современных российских композиторов к детскому хоровому творчеству, с одной стороны, и педагогико-исполнительской востребованности – с другой. Иначе говоря, современная хоровая музыка для детей является неотъемлемой частью репертуара хоровых коллективов и известна не

только в России, но и за ее пределами. Подтверждением этому являются Международные фестивали и конкурсы хорового искусства, где музыка российских композиторов исполняется коллективами разных стран.

Таким образом, говоря о специфике работы хормейстера с детским хоровым коллективом, необходимо помнить, что это двусторонний процесс личностного созидания, объединенный со-творчеством и направленный на решение художественно-образовательных задач.

Библиографический список

1. Аверина Н.В. Проблемы репертуара в детском хоровом исполнительстве: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
2. Аверина Н.В. Из опыта работы с младшими хорами в Детской хоровой школе «Весна» им. А.С. Пономарёва. Нотная папка хормейстера № 1 // Аверина Н.В. Нотное издание «Золотая библиотека педагогического репертуара». М., 2008. С. 2–19.
3. Гетьман В.В. Становление личности педагога-музыканта: история, теория, практика: теоретико-методологический аспект: Монография. Орёл, 2011.
4. Паисов Ю.Б. Виктор Попов: «Моя жизнь – в хоровом искусстве, в том деле, которому я отдал всё» // Музыкальная Академия. 2011. № 7. С. 16–20.
5. Роганова И. Сб. хоровых произведений. Русская музыка XXI в. для детей и юношества. Хоровая лаборатория. М.-СПб., 2009.

П.В. Рыжова

Факторы, влияющие на эффективность развития художественного восприятия спектаклей у детей дошкольного возраста

В статье рассматриваются основные подходы к понятию восприятия театральных постановок. Приводятся данные экспериментального исследования уровней сформированности художественного восприятия у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: восприятие спектаклей, художественное восприятие, дошкольный возраст, катарсис, нравственность, эмоциональная оценка, нравственная оценка.

Экспериментальные исследования, посвященные проблеме восприятия сценического действия, свидетельствуют о значительном потенциале искусства театра как средства развития личности в целом, и художественного восприятия – в частности. К профессиональному театральному искусству в воспитательных и развивающих личность целях обращались многие педагоги (Ю.И. Рубина, З.Я. Рез, Э.М. Генкина), работники театрального искусства (Т.А. Марченко, А. Брянцев, З.Я. Карагодский), причем речь именно о создании и определении оптимальных социально-психологических условий эффективного влияния профессионального театра на личность ребенка.

Художественное восприятие определяется как способность освоения всего формосодержательного богатства, идейно-эстетического и эмоционального сплава художественного образа того или иного произведения искусства, прежде всего как субъектно-объективного отношения [2]. Одной из составляющих художественного восприятия, наряду с восприятием музыкальных произведений, литературы, живописи, телевизионных передач, мультфильмов и кинофильмов выступает восприятие спектаклей.

Под восприятием театральных спектаклей понимается отношение зрителя к спектаклю и его активность; способность использования им полученной от сцены информации для ее понимания и анализа; интерпретация произведения зрителем или анализ психических, интеллектуальных и эмоциональных процессов понимания спектакля [2].

Восприятие театральных представлений предполагает способность личности чувствовать и различать прекрасное и безобразное, трагическое и комическое, видеть все идейно-эмоциональное богатство художественного образа, воспринимать его и отзываться на него эмоционально [1]. Структурными компонентами восприятия спектаклей являются познавательный, эмоциональный и поведенческий.

Основными направлениями развития художественного восприятия спектаклей являются отреагирование отрицательных и положительных реакций: катарсис, сублимация, отработка навыков эстетического восприятия, развитие общения, формирование полярных эмоций (О.М. Истратова, К. Лоренц, Н.Н. Павелко, К.О. Чедия).

Продолжая указанные исследования, мы предприняли попытку выявить возможность развития элементов художественного восприятия театральных спектаклей у детей дошкольного возраста.

Для диагностики изучаемых психологических феноменов восприятия спектаклей детям предлагалось посмотреть спектакли Шадринского государственного драматического театра: «Сокровища Бразилии», «Морозко», «Волшебник Изумрудного города», «Иван да Марья», «Муха Цокотуха».

В данных спектаклях были выделены такие части, как нравственные коллизии, комические элементы (голосовой комизм, буффонада, комические ситуации, построенные на противоречии, несоответствии цели результату), а также элементы насилия и агрессии. После просмотра спектаклей с детьми проводилась методика обсуждения спектаклей А.Б. Никитиной, И.С. Есиной на основе психологической модели безоценочного интервью О.И. Троицкой.

На основе проведенного исследования было установлено, что 17,88% детей дошкольного возраста продемонстрировали высокий уровень развития восприятия спектаклей, 50,8% – средний и 32,92% испытуемых – низкий уровень восприятия спектаклей.

На этапе формирующего эксперимента использовались библиотерапия, ролевая игра, интерпретация, проекция, возвращение в прошлое, техники фиксированной альтернативной роли. Дошкольники анализировали, сравнивали, группировали, проигрывали, рисовали, переконструировали ситуации, содержащие нравственные поступки персонажей, обсуждали.

Во время формирующего эксперимента был обнаружен ряд факторов, детерминирующих успешность или неуспешность выполнения творческих заданий испытуемыми.

Первый фактор – отсутствие у дошкольников представлений о нормах и правилах поведения во время спектаклей, навыков дифференциации компонентов театральной игры. В связи с этим с детьми проводилась беседа, разъясняющая правила поведения в театре, раскрывались основные структурные части театрального спектакля (например, первое действие, антракт, второе действие); задания, даваемые дошкольникам, строились на основе особенностей театральной игры (выразительность, совокупность интерпретаций, импровизация, построение по законам воображения). Так, выполняя упражнения на выразительность, детям предлагалось выполнить задание перед зеркалом, а затем перед группой сверстников, имитируя различные эмоциональные состояния. В ходе выполнения упражнений испытуемые обращали внимание на отличие удивления и страха (*Здесь большие глаза делаются и человек весь дрожит*), страха и гнева (*Брови, когда сердится, на глаза надвигаются*), гнева и радости (*А тут у него улыбка до ушей*).

Второй фактор – влияние сложившихся стереотипов оценок поведения сказочных персонажей. Выполняя задание по составлению психологической характеристики персонажа, дошкольники с низкими уровнями развития восприятия спектаклей связывают ее с упрощенным образом данного объекта, складывающегося в результате обобщенного личного опыта посредством проекции. Дети проецируют оценку поведения

известного им по сказкам персонажа на сценическое произведение, не замечая изменения сюжетной линии и контекста. Это обстоятельство объясняется тем, что в детских дошкольных учреждениях, как правило, анализируются упрощенные образцы поведения сказочных героев, где четко разделяются добрые и злые, сильные и слабые, хорошие и плохие персонажи. Вследствие этого в дошкольном возрасте начинается первичное формирование определенных социальных стереотипов оценки тех или иных объектов (злой волк, хитрая лиса, трусливый заяц, сильный медведь, болтливая сорока).

Третий фактор, обуславливающий эффективность развития восприятия спектаклей, – это «барьер красоты». Большинство ошибок в описательных характеристиках героев спектаклей вытекает из тенденции детей акцентировать внимание на деталях внешнего вида персонажа и ассоциировать их с хорошим поведением (*Принцесса в таком красивом платье, разве она может быть плохой? Нет...*). Особенно часто ошибки восприятия, вызванные «барьером красоты», характерны для девочек: при оценке поведения персонажей они чаще своих сверстников обращают внимание на внешнюю привлекательность и характеризуют героя, основываясь на личном отношении.

Четвертым фактором, определяющим эффективность развития восприятия спектаклей у дошкольников, является обусловленность эффективности коррекционных воздействий техниками коррекции. Выяснилось, что одно и то же воздействие на разных этапах коррекционной работы или в разных видах деятельности оказывает диаметрально противоположный эффект: сочетание техники парадоксальной интенции с техникой проигрывания альтернативных ролей производит положительный эффект, а при использовании одной из этих техник воздействие либо незначительное, либо обратное.

Факторы, отрицательно сказавшиеся на процессе развития художественного восприятия спектаклей, обусловили необходимость проведения дополнительной надкоррекционной работы с испытуемыми. В процессе работы была замечена эффективность дополнительных занятий, проводимых в утренние отрезки времени и содержащих дополнительные задания на динамическую релаксацию, различные модификации театральной деятельности, где реализовывались техники парадоксальной интенции, и дети упражнялись в моделировании эмоциональных состояний, проигрывании альтернативных ролей.

После проведения такого рода занятий можно было заметить повышение концентрации внимания, эмоционального тонуса в первой половине дня. Данный факт объясняется тем, что и дети, и педагоги, работая со сце-

ническим материалом, получали положительный эмоциональный заряд, который оказывал влияние на микроклимат детской группы и на взаимоотношения дошкольников и педагогов.

Для снятия у детей возникавшей в процессе психокоррекции гиперактивности использовался эффект динамической релаксации в процессе подвижных игр-модификаций, перевоплощений и переодеваний в различных героев спектаклей.

На этапе контрольного эксперимента выяснилась эффективность проведенной нами психокоррекционной работы с дошкольниками. Для диагностики уровней сформированности восприятия спектаклей после формирующего эксперимента использовались те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Показатели сформированности восприятия спектаклей у дошкольников экспериментальной группы, прошедших курс психокоррекции при использовании театрального искусства, достоверно увеличились с 17,88% до 37,5% ($\varphi = 3,28$ при $p \leq 0,01$), в то время, как количество испытуемых с низким уровнем восприятия спектаклей в контрольной группе существенно не изменилось (с 16% до 18%; $\varphi = 4,7$ при $p \leq 0,01$).

На основании проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Выявлен относительно большой процент детей дошкольного возраста с показателями низкого уровня восприятия спектаклей.

2. Повышению уровня художественного восприятия спектаклей детьми способствуют задания, предполагающие упражнения в анализе, типизации, сравнении, группировке, преобразовании образов представлений на материале сценического искусства.

3. Процесс развития художественного восприятия затрудняют «барьер красоты», отсутствие навыков дифференциации эмоционально-экспрессивных состояний персонажей, представлений о нормах и правилах поведения, отсутствие умения дифференцировать эмоции, выраженные в игре актеров театра.

Библиографический список

1. Кривцун О.А. Психология искусства. М., 2009.
2. Пави П. Словарь театра. М., 2003

И.А. Каткова

Экспериментальное изучение особенностей познавательных процессов и сформированности учебных навыков у младших школьников со сложными нарушениями развития

Статья посвящена исследованию особенностей психического развития, уровня учебных навыков у младших школьников со сложными нарушениями, обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида. Автор обосновывает необходимость разработки программно-методических материалов, обеспечивающих специальные условия обучения младших школьников со сложными нарушениями развития.

Ключевые слова: школьники со сложными нарушениями развития, познавательные процессы у школьников с нарушениями развития, сформированность учебных навыков у школьников со сложными нарушениями развития, психолого-педагогическая поддержка детей со сложными нарушениями развития.

По данным мониторинга, проведенного Ю.А. Афанасьевой, О.В. Титовой, И.М. Яковлевой (2012), в школах VIII вида сокращается численность учеников с легкой умственной отсталостью, но наблюдается увеличение числа учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, растет количество классов для детей, имеющих сложную структуру нарушения. Так, если среднее число этих классов среди московских школ, имеющих данные классы, составляло в 2007–2008 учебном году 31,4%, то в 2011–2012 учебном году оно увеличилось до 39,5% [1, с. 23].

К сожалению, количество детей, имеющих сочетание нескольких первичных нарушений, в частности, когда в совокупности нарушений представлен и интеллектуальный дефект, увеличивается.

Комбинации сочетаний первичных нарушений и различная степень их выраженности значительно затрудняют образовательный процесс, при этом наблюдается тенденция к изменению структуры сочетанных расстройств. В настоящее время среди детей школьного возраста представлены варианты, при которых интеллектуальные нарушения сочетаются с расстройствами аутистического спектра, сенсорными нарушениями, различными формами ДЦП, речевыми нарушениями.

В специальных школах VIII вида отсутствуют образовательные условия, которые бы учитывали психофизические особенности детей со сложными нарушениями развития. Также не разработаны рекомендации для родителей и других лиц, осуществляющих уход, воспитание и образование детей со сложными нарушениями в семье [6].

В связи с этим возникает необходимость в такой организации учебно-воспитательного процесса, которая способствовала бы формированию у школьников со сложными нарушениями развития когнитивной активности, интереса к познанию, социально-коммуникативных компетенций, школьных знаний. Это обуславливает острую потребность в создании специальных условий для обучения детей этой категории, в частности, разработке программно-методического обеспечения.

Целью нашего исследования стали теоретическое обоснование, разработка и апробация методических рекомендации, обеспечивающих специальные условия обучения младших школьников со сложными нарушениями развития в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида, оценка их эффективности.

Объект исследования: процесс развития и формирования учебных навыков у младших школьников со сложными нарушениями развития, обучающихся в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида

Предмет исследования: содержание программно-методических материалов, обеспечивающих специальные условия обучения детей со сложными нарушениями развития в школах VIII вида.

Формулируя гипотезу, мы предположили, что работа по оптимизации процесса развития и формирования учебных знаний у младших школьников со сложными нарушениями развития в школе VIII вида будет достаточно эффективной, если будет теоретически обоснован, разработан и апробирован на практике комплекс программно-методических материалов, включающий методические рекомендации, составленные с учетом вариативности сочетаний различных нарушений и степенью их

выраженности; в моделировании педагогической помощи детям со сложными нарушениями развития педагог-дефектолог будет ориентироваться на индивидуальный уровень психического развития ребенка, который определяется с помощью специально составленного диагностического комплекса, направленного на выявление потенциальных возможностей ребенка; в создании педагогических условий будут активно участвовать не только педагоги, но и родители обучающихся.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи.

1. Осуществить научный анализ литературных источников по проблеме обучения и воспитания детей со сложными нарушениями развития.

2. Проанализировать требования к сформированности учебных знаний на основании существующих программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII вида и адаптировать эти материалы к возможностям их усвоения младшими школьниками со сложными нарушениями развития.

3. Составить и апробировать диагностический комплекс для изучения особенностей психического развития, уровня учебных знаний у младших школьников со сложными нарушениями, обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида.

4. Провести экспериментальное изучение познавательных процессов и сформированности учебных навыков у младших школьников со сложными нарушениями развития.

5. Теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание программно-методических материалов, обеспечивающих оптимизацию специальных условий обучения младших школьников со сложными нарушениями развития в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида.

6. Оценить эффективность разработанных программно-методических материалов, оптимизирующих процессы формирования учебных навыков у детей со сложными нарушениями развития, обучающихся в школах VIII вида.

7. Разработать рекомендации для специалистов и родителей по созданию специальных условий развития детей со сложными нарушениями в специальном образовательном учреждении и семье.

Наше экспериментальное исследование проводилось на базе средней коррекционной школы-интерната VIII вида № 105 г. Москвы. В нем приняли участие школьники 4-х классов этого образовательного учреждения, а также учащиеся 4-го класса коррекционной школы VIII вида № 486 и ученики 3-го класса коррекционной школы-интерната VIII вида № 35.

Всего на данный момент в эксперименте приняли участие 21 учащийся. Все дети прошли комиссию ПМПК, и им было рекомендовано обучение в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида в классах детей со сложной структурой дефекта.

Все дети, вошедшие в экспериментальную группу, имеют легкую и умеренную умственную отсталость, сложный дефект и системное недоразвитие речи средней и тяжелой степени. У 59% детей отмечались нарушения зрения (снижение остроты зрения, сходящееся/ расходящееся косоглазие, астигматизм, атрофия зрительного нерва), у 23% – нарушения со стороны опорно-двигательного аппарата (спастическая диплегия и атонически-астатическая формы ДЦП, сколиоз, правосторонняя кривошея), у 10% – эписиндром, у 15% – синдром Дауна, у 47% – РАС (расстройства аутистического спектра, аутистикоподобный синдром, атипичный аутизм); 71% детей имели соматические нарушения.

С целью изучения как особенностей познавательной сферы, так и сформированности учебных навыков у детей со сложными нарушениями, обучающихся в школе VIII вида, нами был составлен диагностический комплекс, в который вошли методики известных отечественных и зарубежных специалистов, а также задания на сформированность учебных навыков (методики: «Разрезные картинки», «Зашумленные и перечеркнутые предметы», «Разрезные картинки», «Зашумленные и перечеркнутые предметы», корректурная проба, методика С. Лиепинь, методика Пьерона-Рузера, «Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурии, «Опосредствованное запоминание» по А.Н. Леонтьеву, «Четвертый лишний», «Исключение четвертого лишнего», «Простые невербальные аналогии», «Сюжетные картинки», «Серия картинок» на последовательность событий, «Нелепицы», понимание смысла рассказа и «Описание картинки со скрытым смыслом»).

В исследовании познавательных процессов учитывались требования к сформированности знаний для детей с умеренной умственной отсталостью по программе Е.И. Капланской для школ VIII вида. Все задания были нами значительно упрощены и адаптированы.

В основу системы оценки результатов легла таблица качественно-количественной оценки результатов детей старшего дошкольного возраста, разработанная И.Ю. Левченко, Н.А. Киселевой (2005) [5]. Нами были выделены пять уровней выполнения заданий, которые мы условно назвали: уровень выше среднего (А), средний уровень (Б), ниже среднего (В), низкий (Г), очень низкий уровень (Д), что в дальнейшем позволило нам дифференцировать детей, принявших участие в эксперименте, на пять групп: А, Б, В, Г, Д.

Исследование мышления младших школьников со сложной структурой нарушений показало, что 71% учащихся достаточно тяжело проводить анализ, синтез, затруднительно отвлечься от второстепенных и случайных признаков, устанавливать причинно-следственные. Дети с трудом делают обобщения на знакомом материале, испытывают трудности при оценке знакомых воспринимаемых ситуаций. Задания на понимание скрытого смысла сюжета им не доступно. Мышление таких детей имеет ситуационный и наглядно-действенный характер (рис. 1).

При исследовании восприятия были выявлены трудности при распознавании зрительных стимулов. Уровень «выше среднего» показали всего 6% учащихся, «средний» уровень отмечался у 35%, уровень «ниже среднего» – у 47%, «низкий» уровень – у 12% (рис. 2).

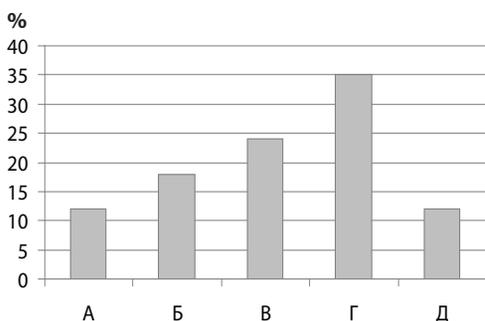


Рис. 1. Исследование мышления¹

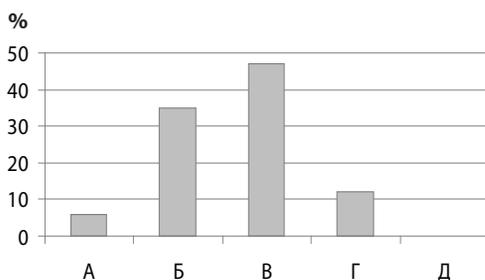


Рис. 2. Исследование восприятия

При исследовании мнестической деятельности было выявлено, что у 59% детей преобладает механическая память, однако у 41% учащихся уровень механической памяти не превышает низкие показатели (рис. 3).

¹ Здесь и далее (рис. 2–8): А – уровень выше среднего; Б – средний уровень, В – уровень ниже среднего, Г – низкий уровень, Д – очень низкий уровень.

Отсроченное воспроизведение у большинства учащихся имеет низкие показатели. Таким образом, 65% учащихся имеют низкую долговременную память (рис. 4).

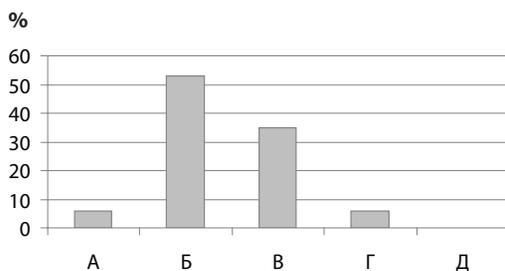


Рис. 3. Исследование механической памяти

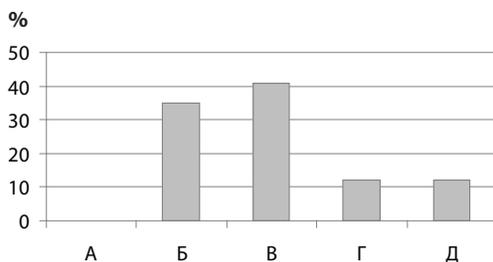


Рис. 4. Отсроченное воспроизведение

При исследовании внимания оказалось, что детьми хуже воспринимаются контурные рисунки. В варианте задания по С.Д. Забрамной лучше показатели были в варианте реального изображения предметов [3]. При работе с контурными объектами количество ошибок увеличивается значительно. Дети либо не вычлениют нужные фигурки, либо добавляют ненужные. Ошибки распределялись на листе достаточно равномерно, что говорит о снижении устойчивости внимания, трудностях его произвольной концентрации (рис. 5).

Исследование речи умственно отсталых младших школьников, показало, что у всех детей системное недоразвитие речи в средней (57%) и тяжелой степени (43%). У всех детей наблюдаются характерные нарушения звукопроизношения. Из-за смещений, искажений звуков, речь детей малопонятна для окружающих и неразборчива. Пассивный словарь включает обиходную лексику. Активный словарь значительно ограничен: на уровне простых слов. Понимание речи затруднено: дети с опозда-

нием реагируют на обращение взрослого, нуждаются в неоднократном повторении задания. Грамматический строй нарушен. Фраза простая, нераспространенная, состоит из обиходного словаря. 24% детей не пользуются фразой, употребляют в общении лишь отдельные слова и жесты. Отдельным детям не свойственно употреблять в собственной речи предлоги, значения предлогов они не знают.

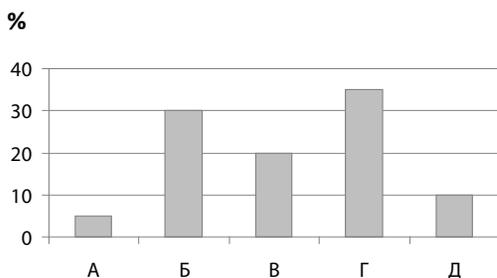


Рис. 5. Исследование внимания

При обучении по программе Е.И. Капланской было выявлено, что навык чтения и звуко-буквенный анализ слов представляет для детей со сложными нарушениями значительные трудности. Не все дети знают буквы, некоторые дети знают только отдельные буквы, чтение у части группы послоговое (82%), а у 18% – побуквенное. У 17% происходит искажение звукового или слогового состава слова .

Исследование сформированности графо-моторных навыков и буквенного гнозиса показало, что только 21% учащихся может переписать с печатного текста. 38% детей списывают или пишут под диктовку, допуская значительное количество ошибок. 41% учащихся недоступно написание под диктовку отдельных букв, простых слов, списывание с текста.

Диагностика сформированности математических представлений показала, что дети со сложными нарушениями развития осуществляют пересчет почти всегда с наглядной опорой; называют «соседей числа» в пределах 20 с использованием числового луча (линейки) лишь 15% детей. Надо отметить, что большие трудности вызывают задания на обратный счет, с решением двух задач в пределах 5 в одно действие успешно справились 47% детей, 35% решили только 1 задачу, 18% не справились с заданием.

У детей со сложной структурой дефекта включение речи в процесс решения мыслительных задач самостоятельно не происходит.

Анализ результатов изучения высших психических процессов (ВПП) учащихся показал, что, несмотря на то, что задания были для них адаптированы, 12% детей продемонстрировали уровень развития ВПП «выше

среднего», 35% – «средний» уровень, более половины учащихся имеют ниже среднего, низкий и очень низкий уровень развития ВПП (рис. 6).

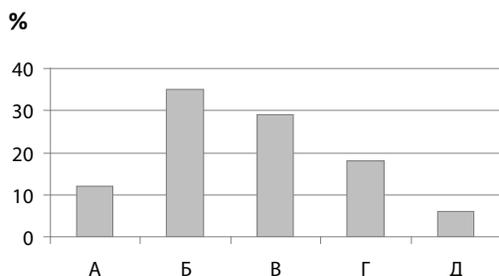


Рис. 6. Развитие высших психических процессов

Анализ результатов сформированности учебных навыков (СУН) показал, что ни один ребенок не имеет достаточного уровня их сформированности или уровня «выше среднего». 29% детей показали «средний» уровень, трудности при усвоении существующей программы испытывают 71% учащихся (рис. 7).

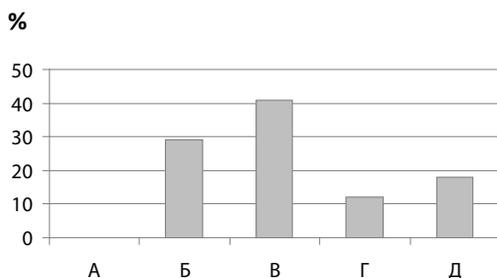


Рис. 7. Сформированность учебных навыков

Сравнительный анализ результатов изучения ВПП и СУН (рис. 8) показывает, что существует потенциал в формировании учебных навыков. Сформированность ВПП ведет к овладению соответствующими учебными навыками, что, в свою очередь также стимулирует развитие ВПП. Поскольку при сложном нарушении функции развиваются неравномерно, у каждого ребенка существует свой темп развития ВПП.

Следовательно, необходимо создавать программы, направленные на приобретение новых учебных навыков и дальнейшее развитие психических функций ребенка с учетом конкретных нарушений. Необходимо такое психолого-педагогическое сопровождение обучения детей, которое

будет учитывать сформированные психические процессы, динамику развития ВПП ребенка и конкретные нарушения.

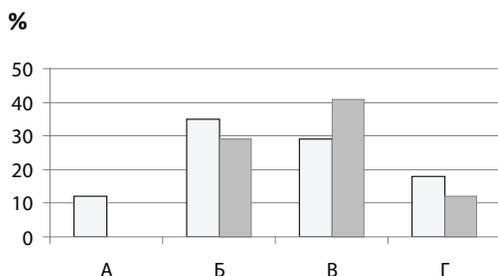


Рис. 8. Сравнительный анализ результатов изучения ВПП и СУН

Нами также были проанализированы анкеты 22 специалистов коррекционных школ, участвующих в эксперименте. Результаты показали, что 47% педагогов высказали пожелания относительно разработки программного обеспечения для обучения младших школьников со сложными нарушениями развития.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки программно-методических материалов (методических рекомендаций), обеспечивающих специальные условия обучения младших школьников со сложными нарушениями развития в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида.

Библиографический список

1. Афанасьева Ю.А., Титова О.В. Мониторинг контингента обучающихся и трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Методич. пособие. М., 2012.
2. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. М., 2006.
3. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: Рабочая книга родителей. М., 1990.
4. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика: Пособие для психолого-педагогических комиссий. М., 2003.
5. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями развития. М., 2005.
6. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко и др.; Под ред. В.В. Ткачевой. М., 2014.

И.П. Баранова

Применение компетентностного подхода в системе высшего образования

Предложены методики оценки уровня проявления профессиональных компетенций, представлены модели компетенций профессорско-преподавательского состава в современном вузе.

Ключевые слова: высшее образование, компетенции, компетентность, компетентностный подход, модель компетенций, мотивация, профессиональная деятельность преподавателя вуза.

Востребованность высшего образования в современной России неуклонно возрастает. Так, в начале реформ в 1991–1992 учебном году количество студентов на 10 тыс. населения составляло 186 человек, к началу 2000-х гг. этот показатель достиг 373 человека, а на сегодняшний день он составляет более 514 человек [1], увеличившись в итоге за 12 лет в 2,8 раза.

Современная система высшего образования охватывает обширную сферу жизни общества. Она представляет собой полифункциональный комплекс народного хозяйства, требующий больших человеческих и организационных ресурсов. Российская система высшего образования оказалась в ситуации спешного применения компетентностного подхода в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации, развития и инноваций в российском образовании. Согласно имеющимся определениям, «компетенция» – это поведение, действия и стратегии, поддерживающие высокие стандарты работы. Выделяются несколько уровней компетенций – знания и навыки, психологические характеристики, в том числе мотивы; компетенция – это совокупность индивидуальных характеристик, определяющих качество выполнения работы [3, с. 60; 4, с. 112; 5, с. 143–145]. Чтобы понять, в какой мере данная компетенция присутст-

вует у человека, а также сравнить разных людей между собой, компетенции принято описывать в поведенческих терминах.

Компетенция – это совокупность активно используемых знаний, умений, навыков, а также профессионально важные качества личности, необходимые работнику для эффективного выполнения определенной работы. *Компетентность* – более широкое понятие, включающее в себя перечень необходимых компетенций.

Новая философия управления персоналом с применением компетентного подхода основана на том, что успех деятельности вуза связан с качеством человеческих ресурсов и критериями проявления ресурсов.

Одним из факторов, влияющих на качественные показатели работы вуза, является эффективность профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава, которая зависит не только от уровня квалификации каждого преподавателя, но и от мотивации их профессиональной деятельности.

О значимости мотивации педагогов вуза пишет Е.О. Куроедова. Анализируя статистические данные, автор подробно изучает особенности мотивационной сферы профессорско-преподавательского состава отечественной высшей школы [2].

Помимо мотивационных компетенций, для преподавателей вуза важны уровень образования, знания, умения и владения, необходимые для осуществления своей профессиональной деятельности.

Для учета компетенций профессорско-преподавательского состава в вузах должны разрабатываться карты компетенций, их образцы и пример заполнения представлены на рисунках 1, 2, 3, 4. Оценка по моделям компетенций допустимо рассмотреть совместно составом кафедры для дальнейшего выявления кафедрального стандарта компетенций. Важно, чтобы оценку эффективности деятельности проводил и сам заведующий кафедрой, т.к. именно его профессиональная компетентность позволит определить соответствие перечня ключевых задач и функций работника.

Оценочный лист 1 – оценка эффективности деятельности (рис. 1). Второй шаг – это оценка по знаниям и навыкам профессорско-преподавательского состава (рис. 2). Далее выявляются одновременно навыки самоорганизации, включая современный подход к организации личного и рабочего времени как тайм-менеджмент (рис. 3). Графы, отмеченные знаком (*), заполняются коллегами-преподавателями (графа «Оценка коллегами») и студентами (графа «Оценка подчиненными»). Таким образом, получается полноценное и объективное видение развития профессиональных компетенций преподавателей вуза в соответствии с кафедральным направлением.

1. ОЦЕНКА ПО МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ

1. Попросите работника оценить себя и заполнить ячейки «Самооценка».
2. Проставьте норматив для работника в соответствии с уровнем должности.
3. Заполните ячейки «Оценка руководителя». Комментарии запишите в соответствующую строку.
4. Сравните самооценку работника со своей, обсудите с работником проявление в работе компетенций и поставьте согласованную оценку
5. Проставьте согласованную оценку в соответствующую ячейку. Это должен быть % соответствия нормативному значению.
6. Обсудите с работником оценку и разницу с нормативом.
7. Оценка подчиненными и коллегами ставляется только при оценке методами 360 градусов и индивидуальный ассесмент.

Перечень компетенций	Норматив	Самооценка	Оценка руководителя	Оценка подчиненными*	Оценка коллегами*	Согласованная оценка (% соответствия нормативной оценке по всему перечню компетенций)
		Процент соответствия (от 100% требуемого уровня развития)				
1	Ориентация на студента	5%	5%	5%	5%	~ 74%
2	Приверженность преподавательскому статусу	15%	10%	10%	15%	
3	Корпоративная идентичность и лояльность	15%	10%	15%	12%	
4	Ориентация на результат	15%	15%	10%	15%	
5	Умение руководить	5%	5%	3%	4%	
6	Командная работа	15%	10%	10%	10%	
7	Стратегический подход	5%	3%	4%	3%	
8	Иновационность	15%	10%	10%	10%	
9	Поддержка инноваций, адаптивность	5%	4%	3%	4%	
10	Четкость, исполнение стандартов, управление исполнением	5%	4%	4%	5%	
КОММЕНТАРИИ РУКОВОДИТЕЛЯ:						

Рис. 1

2. ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ							
Параметры оценки		Норматив	Самооценка	Оценка руководителя	Оценка подчиненными*	Оценка коллегам*	Согласованная оценка
Навыки							
1	Работа с офисными приложениями (MS Word, Excel, MS PowerPoint, Электронная почта (LotusNotes, Outlook))	25%	20%	20%	15%	20%	~ 84%
2	Управленческие навыки (эффективное руководство, поведение с различной возрастной аудиторией, правила обратной связи, проведение активных и пассивных форм занятий)	25%	25%	20%	20%	20%	
3	Навыки самоорганизации (тайм-менеджмент, личностный рост, управление стрессом)	30%	20%	25%	20%	27%	
4	Коммуникативные навыки (стандарты поведения, ораторское мастерство, этикет, публичное выступление, ведение переговоров, работа с конфликтами, возражениями, претензиями)	20%	25%	15%	17%	18%	
Предметные знания							
1							
2							

Рис. 2

Параметры оценки		Норматив	Самооценка	Оценка руководителя	Оценка подчиненными*	Оценка коллег- ми*	Согласованная оценка
Знания							
1	О вузе	10%	7%	10%	10%	9%	~ 82%
2	Внутрикорпоративные правила и стандарты	10%	10%	6%	10%	7%	
3	О особенностях сту- дентов, в соответст- вии с профилем	10%	7%	7%	5%	8%	
4	Продукты корпора- тивного блока.	5%	3%	4%	5%	4%	
5	Продукты научно- методического блока	10%	7%	7%	10%	8%	
6	Продукты инноваций	10%	7%	8%	7%	8%	
7	Знания о деятельнос- ти всех подразделе- ний	5%	3%	4%	5%	4%	
8	Знания по направ- лению предметной области	10%	7%	8%	7%	9%	
9	Профессиональные знания, в том числе знание регламентных документов и знания по работе с необходи- мыми автоматизиро- ванными системами	30%	25%	25%	27%	24%	
КОММЕНТАРИИ РУКОВОДИТЕЛЯ:							

Рис. 3

4. ИТОГОВАЯ ОЦЕНКА РАБОТНИКА <i>(заполняется во время встречи, после обсуждения и согласования оценок)</i>	
1. Проанализируйте оценки работника по трем параметрам (эффективность деятельности, соответствие модели компетенций, развитие знаний и навыков). 2. Проставьте любой знак напротив описания итоговой оценки, экспертным путем оценив вес и оценки каждого параметра. 3. Обсудите значение итоговой оценки с работником. В случае несогласия работника с итоговой оценкой, предоставьте ему возможность заполнить пункт «Разногласия».	
ВЫДАЮЩИЙСЯ УРОВЕНЬ. Безупречные результаты работы. Абсолютная компетентность в области владения профессиональными навыками и знаниями, в том числе в смежных областях.	90–100%
ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ. Результаты работы определенно превышают большинство требований. Уровень владения профессиональными навыками и знаниями полностью соответствуют требованиям должности.	80–89%
СТАНДАРТНЫЙ УРОВЕНЬ. Результаты работы, как правило, соответствуют требованиям, иногда возможны некоторые замечания. Уровень владения профессиональными навыками и знаниями в целом соответствует должности, но требует совершенствования.	60–79%
ДОПУСТИМЫЙ УРОВЕНЬ. Недостаточные результаты работы. Необходимо повышение эффективности. Необходимость дополнительного обучения.	40–59%
НЕУДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ. Результаты работы неудовлетворительные и требуют немедленного усовершенствования. Частые проявления профессиональной некомпетентности в области владения профессиональными навыками и знаниями.	< 39%

Рис. 4

Каждое рабочее место или каждую функцию в системе работы высшей школы можно описать набором компетенций или «моделью компетенций», по которой и следует оценивать результативность и эффективность деятельности профессорско-преподавательского состава.

Библиографический список

1. Баранова И.П. Развитие системы управления дисциплинарными отношениями в современной образовательной среде с применением компетентностного подхода: Монография. М., 2014.
2. Куроедова Е.О. Мотивация и ожидания преподавателей как фактор конкурентоспособности вуза // Шестой Международный научный конгресс «Роль бизнеса в трансформации российского общества»: Сб. тезисов и докладов. М., 2011. С. 411–413.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
4. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации. М., 1998.
5. HR-практика. Управление персоналом – как есть на самом деле / Свергун О. и др. СПб., 2005.

Е.М. Дорожкин, Л.В. Колясникова, Е.Ю. Щербина

Специфика контроля компетентностных результатов профессионального обучения

В статье проведен анализ структурных компонентов процесса контроля результатов обучения, расширено и раскрыто содержание таких компонентов процесса контроля, как цели, принципы, средства, методы и формы контроля с учетом специфики компетентностных результатов профессионального образования. Рассмотрены наиболее оптимальные средства контроля компетентностных результатов обучения и соответствующие методы контроля для системы среднего профессионального образования.

Ключевые слова: компетентностные результаты профессионального образования, учебно-профессиональные достижения, структура процесса контроля, контроль компетентностных результатов обучения.

В условиях внедрения компетентностного подхода в систему профессионального образования возникает проблема организации процесса контроля новых, компетентностных результатов обучения. Без ее теоретического осмысления сложно правильно организовать процесс подготовки и оценивания качества подготовки специалистов. Для этого необходимо рассмотреть теоретические аспекты. Структурными компонентами процесса обучения являются цель, принципы, содержание, средства, методы, организационные формы обучения и контрольно-оценочный компонент (рис. 1) [5].



Рис. 1. Структура процесса обучения

Если представить завершающий компонент данной схемы как процесс, то можно по аналогии выявить структурные компоненты процесса контроля: цели контроля, принципы оценивания результатов обучения, содержание контролируемых педагогических заданий, методы и средства контроля, формы контроля.

В настоящее время существенно изменились результаты подготовки специалистов – традиционные знания, умения и навыки, являвшиеся основными результатами обучения, трансформируются в дескрипторы

компетенций. Смещение акцентов с формирования и оценивания знаний и умений на компетенции порождает проблему изменения содержания, образовательных технологий и технологий оценивания учебно-профессиональных достижений.

Для корректного построения измерительных и оценочных систем необходимо определить, возможно ли рассматривать компетенции как объект исследования, который можно измерить, или они выступают только как его предмет, к которому можно только иметь отношение, оценивать. Сами измерения не имеют принципиального значения, если не поставлена содержательная задача – что именно мы хотим понять, что оценить, проводя соответствующие измерения и производя статистические расчетные процедуры [4].

Рассмотрим возможные изменения в основных компонентах контроля, вызванные внедрением компетентностного подхода в систему профессионального образования (таблица 1).

Из таблицы видно, что есть большая пересекающаяся часть компонентов контроля в когнитивном и компетентностном подходах. Остановимся более подробно на содержании компонентов контроля, характерном для оценивания компетентностных результатов подготовки рабочих/специалистов.

Цели контроля компетентностных результатов обучения. Поскольку основными результатами профессионального образования являются общие и профессиональные компетенции, то и контролировать необходимо сформированность компетенций или их частей у обучающихся на различных этапах освоения основной образовательной программы. Оценивание сформированности знаний и умений из основной цели контроля трансформируется в промежуточный этап, область целей контроля расширяется.

Принципы контроля компетентностных результатов обучения. Расширенное целевое поле требует дополнительных основ взаимодействия субъектов контроля, появления новых принципов контроля.

Принцип независимости оценки предполагает проведение независимой от обучающихся, преподавателей и образовательных учреждений процедуры оценки квалификации обучающегося (выпускника), понимаемой как готовность к выполнению определенного вида трудовой деятельности, в которой в качестве экспертов выступают представители профессионального сообщества, обладающие опытом и высокой квалификацией в определенной сфере профессиональной деятельности.

Принцип интегративности оценивания подразумевает, что предмет оценивания – квалификация, компетенция, знания, умения, опыт и т.д. – должны быть оценены в целом, комплексно в условиях профессиональ-

ной деятельности или максимально приближенным к ней. Совокупность результатов оценивания знаний и умений не дает возможности судить о готовности их применять и не может привести к выводу о наличии квалификации.

Таблица 1

Компоненты контроля результатов обучения

Компонент процесса контроля	Инвариантные составляющие компонентов контроля	Составляющие компонентов контроля компетентностных результатов обучения
1. Цель контроля (в узком смысле)	Выявление и оценивание результатов обучения на определенном этапе освоения образовательных программ – знаний, умений, навыков обучающихся	Выявление и оценивание результатов обучения на определенном этапе профессиональной подготовки – компетенций и их дескрипторов – знаний, умений, практического опыта обучающихся
2. Принципы контроля	Действенности, систематичности, научности, индивидуализации, дифференцированности, объективности, всесторонности, единства требований	Независимости оценки, интегративности оценивания, практико-ориентированности и междисциплинарности оценочных средств, адаптируемости оценочных средств, этапности оценивания
3. Содержание (объекты и предметы) контроля	Учебные элементы учебной дисциплины; трудовые приемы и операции, продукт деятельности обучающихся в производственном обучении	Учебные элементы дисциплины как дескрипторы компетенций; продукт труда как объект профессиональной деятельности, процесс трудовой деятельности как трудовая функция, составляющая часть вида профессиональной деятельности
4. Средства контроля	Вопросы для устного контроля, собеседования, задачи, упражнения, практические и лабораторные задания, расчетно-графические работы, реферат, творческое задание, задания в тестовой форме и тесты, тренажерные задания, эссе и т.д.	Деловые/ролевые/имитационные дидактические игры, кейс-задачи, ситуационные задания в тестовой форме, портфолио, проекты, разноуровневые задания, компетентностно-ориентированные задания
5. Методы контроля	Методы устной проверки знаний и умений (фронтальный и индивидуальный опрос, дискуссия, диспут, круглый стол, коллоквиум и т.д.). Методы письменной проверки знаний и умений (в форме контрольной работы, технического диктанта, тестирования и т.д.). Методы практического контроля (наблюдение, экспертная оценка)	Методы тестирования, демонстрационного задания, моделирования ситуации, метод проектов, экспертной оценки
6. Виды и формы контроля	Входной, текущий, промежуточный, итоговый контроль. Экзамен, зачет, защита проектов, рефератов	Экзамен квалификационный

Принцип практикоориентированности и междисциплинарности оценочных средств устанавливает их комплексный характер. Содержание оценочных средств направлено на решение профессиональных задач, требующих применения информации из разных предметных областей, актуализации умений и знаний в новой ситуации, выполнения универсальных способов деятельности. В идеальном случае задание представляет собой показательную работу в реальных или модельных условиях.

Принцип адаптируемости оценочных средств распространяется на процедуры внешнего и внутреннего (независимая оценка квалификаций и внутри профессиональных образовательных организаций) оценивания, обеспечивая тем самым преемственность и непротиворечивость этих процедур. Единые подходы к разработке оценочных средств для любых предметов оценивания – знаний, умений, практического опыта, компетенций – обеспечивают эффективность процедуры оценивания квалификации.

Принцип этапности оценивания охватывает несколько аспектов оценивания квалификаций. Во-первых, он подразумевает наличие процедуры, предшествующей основной процедуре оценивания квалификации, имеющей статус допуска к основным квалификационным испытаниям. Во-вторых, любая трудовая (профессиональная) деятельность представляет собой сложный процесс, и оценить квалификацию одномоментно или за короткий период времени, чаще всего, невозможно. В-третьих, возможно постепенное наращивание квалификации работником на рабочем месте или за счет программ дополнительного профессионального образования и оценивание ее по частям (например, помодульно).

В рамках основных образовательных программ в профессиональных образовательных организациях освоение профессиональных модулей рассредоточено во времени, и аттестация по каждому из них происходит сразу после окончания модуля [3].

Содержание (объекты) контроля. Одним из основных результатов профессионального образования является приобретение обучающимся квалификации, с одной стороны, понимаемой как готовность выпускника к выполнению определенного вида профессиональной деятельности, с другой – официальное признание (в виде диплома/сертификата) освоения выпускником определенного вида (видов) профессиональной деятельности.

Квалификация, таким образом, является одинаково значимой для сфер труда и образования, но при этом требования к ней представлены по-разному: через описание трудовых функций в профессиональных стандартах в сфере труда и через описание компетенций как результатов обучения в образовательных стандартах. Трудовая функция – объективная харак-

теристика трудовой деятельности – сопоставима с профессиональной компетенцией. Компетенции содержат в себе характеристику «человеческого фактора» по отношению к трудовой деятельности, мотивационную составляющую, которая не может быть присуща трудовой функции как характеристике собственно деятельности. Но различного рода работа с информацией, работа в команде и тому подобные общепрофессиональные характеристики значимы при оценивании квалификации как на основе компетенций, так и на основе трудовых функций. Они должны быть учтены при составлении оценочных заданий и разработке показателей и критериев оценивания к ним.

Будем считать, что в качестве *предмета оценивания* выступают характеристики личности обучающегося, которые в отрыве от человека не существуют. К ним относятся знания, умения, опыт, общие и профессиональные компетенции. На основе анализа связи и сопоставимости отдельных предметов оценивания их можно объединять в группы и проектировать оценочные средства для комплексной проверки нескольких предметов оценивания.

Объект оценивания может существовать в отрыве от человека, который его произвел, но качество объекта оценивания зависит от квалификации специалиста.

Оценить квалификацию, составляющие ее компетенции (трудовые функции) возможно через оценивание продукта деятельности, процесса деятельности, продукта и процесса одновременно.

Оценивание одного и того же объекта (продукта или процесса деятельности) может дать возможность оценить одну, или сразу несколько компетенций, или все компетенции.

Процесс оценивается, если необходимо проверить и оценить правильность применения инструментов, оборудования, соблюдение правил техники безопасности и т.д.; значим временной фактор (необходим хронометраж); продукт (результаты) имеет отсроченный характер и/или оценивается сложнее, чем процесс.

Продукт деятельности оценивается, если не важно, каким образом получен продукт, какие использованы методы (технологии); сложно обеспечить процедуру наблюдения за процессом (например, выполняется умственная деятельность или продукт выполняется длительное время). В этом случае при необходимости оценка продукта деятельности может быть дополнена защитой (обоснованием).

Оценка продукта и процесса деятельности позволяет, в то же время, оценить и готовность к применению профессионально значимой информации в ходе выполнения процесса (изготовления продукта) [3].

В целом любое оценочное средство должно ставить проблему и давать необходимые условия для оптимального решения в профессиональном контексте. При разработке содержания оценочных средств необходимо учитывать, насколько полно оно охватывает предмет оценивания, насколько оценочные средства технологичны (с точки зрения времени выполнения задания и требующегося для его выполнения оборудования), насколько задания сопоставимы между собой по степени сложности.

В случае проектирования содержания заданий по дисциплинам и междисциплинарным курсам необходимо учитывать логику изучаемой науки, специфику содержания профессиональных знаний. Операциональным аспектом отбора и структурирования содержания для дальнейшего проектирования оценочных средств можно предложить проведение структурно-логического анализа учебного материала, построение спецификации, графа и структурно-логической схемы для выявления понятийного состава, структуры, причинно-следственных и логических связей между отдельными учебными элементами.

Если производится отбор содержания практических заданий, то на первый план выходит структура трудовой деятельности. Очевидно, что задания, оценивающие освоение вида профессиональной деятельности или трудовой функции, носят комплексный, интегративный характер. Такие задания применяются в качестве оценочных средств на промежуточной аттестации. Содержание практических заданий для текущего и промежуточного контроля проверяют сформированность отдельных трудовых приемов и операций, соответственно, сложность и объем таких заданий меньше, чем у аттестационных.

Рассмотрим возможные *средства контроля* компетентностных результатов обучения.

Деловая/ролевая/имитационная дидактическая игра – учебно-профессиональная деятельность группы обучающихся под управлением педагогического работника с целью решения учебных и профессионально-ориентированных задач путем игрового моделирования реальной проблемной ситуации. Позволяет оценивать умение анализировать и решать типичные профессиональные задачи.

Кейс-задача – разновидность педагогического задания проблемного характера, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, решение которой достигается путем пооперационной алгоритмизации умственных действий. Результат решения кейс-задачи – продукт интеллектуальной деятельности.

Ситуационные задания в тестовой форме – педагогически переработанный фрагмент профессиональной деятельности специалиста для проверки готовности обучающихся действовать в практических типичных, проблемных, экстремальных ситуациях [1]. Обычно описание профессиональной ситуации (вербальное или с применением невербальных средств представления учебно-профессиональной информации) предшествует системе заданий в тестовой форме. Содержание заданий в тестовой форме спроектировано таким образом, что система позволяет создать алгоритм интеллектуального поиска решения учебно-профессиональной проблемы.

Портфолио – целевая подборка работ студента, раскрывающая его индивидуальные учебно-профессиональные достижения.

Проект – конечный продукт, получаемый в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий. Позволяет оценить способность применить информацию, знания в процессе решения профессионально ориентированных задач и проблем, уровень сформированности аналитических, исследовательских и других умственных действий. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся.

Разноуровневые задания – педагогические задания, в основу содержания которых заложены различные уровни усвоения учебного материала или освоения деятельности.

Различают задания репродуктивного уровня, позволяющие оценивать и диагностировать знание фактического материала (базовые понятия, алгоритмы, факты) и умение правильно использовать специальные термины и понятия, узнавание объектов изучения в рамках определенного раздела дисциплины или выполнять практические действия по образцу.

Задания реконструктивного уровня позволяют оценивать и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей; использовать готовый алгоритм действий в измененных ситуациях.

Задания творческого уровня позволяют оценивать и диагностировать умения интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения, создавать объекты труда, обладающие новизной.

Компетентностно-ориентированное задание – разновидность педагогического задания, предназначенного для оценивания компетенций или их дескрипторов. В структуру задания входят следующие компоненты: стимул, погружающий в контекст задания и мотивирующий на его

выполнение; задачная формулировка задания; источник информации, содержащий информацию, необходимую для успешной деятельности обучающегося по выполнению задания; инструмент проверки, содержащий аналитическую шкалу и модельный ответ [2].

То или иное средство оценивания применяется в рамках определенного метода контроля. Иными словами, невозможно отделить методы и средства контроля друг от друга, в этой связи можно поставить в соответствие (таблица 2) описанные средства контроля и перечисленные в таблице 1 методы контроля.

Таблица 2

**Средства контроля компетентностных результатов обучения
и соответствующие им методы контроля**

Средства контроля компетентностных результатов обучения	Методы контроля
Деловая/ролевая/имитационная дидактическая игра; кейс-задача	Моделирование ситуации
Ситуационные задания в тестовой форме	Тестирование
Разноуровневые задания	Различные методы устной и письменной проверки, метод экспертной оценки
Проект	Метод проектов
Портфолио	Метод демонстрационного задания
Компетентностно-ориентированное задание	Метод экспертной оценки

Новой формой контроля сформированности компетентностных результатов подготовки специалиста является экзамен квалификационный. Данная форма используется для проведения промежуточной аттестации после освоения обучающимися профессионального модуля. Поскольку целью изучения профессионального модуля является освоение вида профессиональной деятельности через формирование составляющих его профессиональных компетенций, то задача экзамена квалификационного является принятие решения экспертами об освоении или неосвоении аттестуемым вида профессиональной деятельности.

Если нет возможности (временной, ресурсной и т.д.) проверить сформированность всех освоенных в профессиональном модуле компетенций непосредственно в процессе проведения экзамена, дополнительно используется заочная или очно-заочная форма представления результатов освоения профессионального модуля. Оценка выставляется в соответствии с выбранной шкалой оценивания.

Таким образом, в статье рассмотрены основные компоненты процесса оценивания компетентностных результатов обучения, выявлены их отличия от компонентов процесса контроля результатов обучения в рамках когнитивного подхода. Правильное определение и использование принципов контроля, формулировка целей контроля, отбор и структурирование содержания контроля, определение объектов и предметов контроля, проектирование средств, методов и форм контроля позволят создать систему оценивания новых образовательных результатов в профессиональных образовательных организациях.

Библиографический список

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: Учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. 2-е изд., перераб. и расширенное. М., 2005.
2. Концепция оценивания квалификаций / Блинов В.И. и др. // Образование и наука. 2012. № 10. URL: <http://edscience.ru/ru/article/v-i-blinov-o-f-batrova-e-yu-esenina-faktorovich> (дата обращения: 12.03.2014).
3. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М., 2012.
4. Колясникова Л.В. Основы измерения и оценивания компетенций // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 11–14 ноября 2013 г. / Науч. ред. Е.М. Дорожкин, В.А. Федоров. Екатеринбург, 2013. Т. III. С. 67–70.
5. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007.

Ю.В. Наволочная

Особенности контроля в электронном обучении

Автор рассматривает особенности контроля в электронном обучении при изучении иностранного языка. Предлагаются рекомендации по увеличению степени транспарентности контроля в условиях электронного обучения.

Ключевые слова: контроль знаний, контроль в электронном обучении, транспарентность контроля, электронное обучение.

В законе об образовании, вступившем в силу 1 сентября 2013 г., электронное обучение (e-Learning) понимается как «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и

используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» (ст. 16, п. 1) [1]. Тем самым утверждается возможность и необходимость применения компьютерных и интернет-технологий в образовании.

Информационные и коммуникационные технологии широко применяются в обучении иностранным языкам, что позволяет повысить уровень владения языком и мотивацию студентов. В то же время применение данных технологий приводит к возникновению ряда проблем, связанных с дистанционным характером контроля.

Контроль определяется как соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения [3]. Проблемами контроля занимались такие исследователи, как Ш.А. Амонашвили, Н.Е. Бабанский, А.В. Коньшева, А.П. Клименко, Е.П. Пассов, И.Л. Бим, В.А. Сластенин и многие другие.

А.А. Хакимова, Л.В. Михалёва, вслед за А.В. Коньшевой, выделяют следующие условия эффективности контроля.

1. Адекватность форм и видов контроля проверяемой деятельности.
2. Надежность контроля, под которой понимается не случайный, а закономерный характер получаемых результатов, их стабильность и воспроизводимость, а также независимость от личности проверяющего (надежность контроля тесным образом связана с его объективностью, которая выражается в наличии у проверяющего эталонов и ключей, что позволяет осуществлять контроль оперативно и однозначно).
3. Практичность контроля, которая позволяет проверяющему оперативно пользоваться им в рамках обычного учебного процесса, максимально сокращая время на его организацию и обработку результатов. Эффективность контроля также во многом зависит от того, насколько он соответствует требованиям дидактики и методики обучения иностранным языкам. Основными требованиями, предъявляемыми к контролю, являются его объективность, регулярность, дифференцированный характер, а также ясность и четкость формулировки контрольных заданий [4].

В свете появления электронного обучения и возможности применения дистанционных образовательных технологий для контроля за деятельностью обучаемых наиболее важными условиями являются надежность и объективность.

В зарегистрированном 4 апреля 2014 г. в Минюсте России Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении Порядка при-

менения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» устанавливается возможность использования электронного обучения, дистанционных образовательных технологий для проведения «...текущего контроля успеваемости, промежуточной, итоговой и (или) государственной итоговой аттестации обучающихся» [2].

Контроль в электронном обучении занимает особое место. Важно представлять, как правильно организовать такой вид контроля, т.к. проверка знаний учащихся должна давать сведения не только о правильности или неправильности конечного результата выполненной деятельности, но и о самой деятельности [3]. Слабым местом электронного обучения является его недостаточная прозрачность, сложно проследить, как выполнял работу студент. Зачастую студенты скачивают или копируют работу из интернета; просят кого-нибудь выполнить работу за них; ищут правильный ответ в интернете при выполнении электронных заданий.

Во многом организация контроля зависит от дисциплины, которая влияет на выбор средства контроля, например, программа «Антиплагиат» эффективна при обучении истории, но в случае с преподаванием иностранного языка она не может использоваться, т.к. расценивает любой текст на иностранном языке как оригинальный.

При обучении иностранному языку для правильной организации контроля видится необходимым следующее.

1. Проведение как очных, так и дистанционных занятий. Дисциплина «Иностранный язык» не может полностью сводиться к использованию информационных и коммуникационных технологий. Важно хотя бы в начале курса провести несколько очных занятий, чтобы познакомиться со студентами лично и определить уровень владения языком каждым учащимся. Если же проведение очных занятий по каким-то причинам невозможно, можно провести вебинар или интернет-конференцию.

2. Формулировать задания таким образом, чтобы студент не мог их списать. Например, для развития иноязычного письменного дискурса лучше давать студентам творческие задания (написать эссе на проблемную тему; рецензию на фильм или книгу и т.д.), а не просто задания на подстановку слов или перефразирование. В ходе написания таких заданий нужно выразить свое мнение, что понизит процент списывания, а также позволит легко выявить списывающего студента (преподаватель осведомлен об уровне знаний студента, что позволяет ему правильно оценить работу) [5].

При проведении итогового (государственного) или текущего контроля с использованием информационных и коммуникационных технологий необходимо проводить его в специально отведенном месте, например, в подготовленной аудиторией университета.

Таким образом, можно сделать вывод, что надежность контроля в условиях электронного обучения и посредством современных информационных и коммуникационных технологий является важной методической проблемой. Необходимо искать эффективные пути решения этой проблемы. Представленные рекомендации являются одним из способов решения данной задачи. Преподавателю следует разрабатывать качественные формы контроля, обеспечивающие его наибольшую надежность, объективность, прозрачность.

Библиографический список

1. Закон об образовании // Законы России. URL: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/16/> (дата обращения: 12.03.2014).
2. Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» (Зарегистрировано в Минюсте России 04.04.2014 № 31823) // Консультант плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_161601/ (дата обращения: 18.03.2014).
3. Сущность, цели и функции контроля обучения // E-Reading. URL: http://www.e-reading.ws/chapter.php/98177/26/Methodika_prepodavaniya_psihologii_konspekt_lekicii.html (дата обращения: 8.05.2014).
4. Хакимова А.А., Михалёва Л.В. Использование системы управления обучением Moodle для организации и проведения контроля при обучении английскому языку // Научная библиотека Томского государственного университета. URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/18/image/18-115.pdf> (дата обращения: 20.02.2014).
5. Чекун О.А., Наволочная Ю.В. Развитие иноязычного письменного дискурса студентов-бакалавров посредством социальных сервисов // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Филологические науки». 2013. № 4. С. 75–79.

О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева

Программы прикладного бакалавриата. Международная перспектива

Статья посвящена обзору международных подходов к программам прикладного бакалавриата в рамках дифференциации систем высшего образования на академическое и профессиональное высшее образование. Представлена история развития программ прикладного бакалавриата и их диверсификация. Приводятся соответствующие международные документы и примеры таких программ в ряде зарубежных стран.

Ключевые слова: прикладной бакалавриат, рынок труда, компетенции, результаты обучения, образовательные программы, практикоориентированность.

В последнее время в нашей стране все чаще звучит потребность в новых квалификациях уровня бакалавра, которые бы отличались своей практикоориентированностью и обеспечивали потребность различных профессиональных сфер деятельности, сочетая глубокие теоретические знания и способность носителей таких квалификаций осуществлять сложную практическую деятельность в часто непредсказуемых производственных и трудовых контекстах. Центральным отличием таких программ от традиционных программ подготовки академических бакалавров состоит в обеспечении возможности во время обучения применять теоретические знания на практике, возможности проверять уровень и пригодность своих знаний и умений на рабочих местах при реализации различных проектов, что снижает необходимость и уменьшает срок адаптационного периода выпускников на предприятии.

В российском образовании статус таких программ еще не до конца сформирован, хотя и имеется опыт пилотных проектов. Впервые о «прикладном бакалавриате» заговорили в 2009 г. в рамках эксперимента Министерства образования и науки РФ. Программы прикладного бакалавриата создавались и реализовывались на базе учреждений среднего профессионального образования с участием вузов. Основная задача эксперимента – совместить практико-ориентированное образование уровня среднего профессионального образования с фундаментальным образованием высшей школы.

Затем прикладной бакалавриат был упомянут в Государственной программе «Развитие образования» (ГПРО) на 2013–2020 гг., где указывалось, что «...к 2018 году доля прикладных бакалавров должна составить

не менее 30 процентов в общей численности обучающихся в образовательных учреждениях по программам высшего профессионального образования». В ГПРО записано, что «программы прикладного бакалавриата должны обеспечить получение прикладных квалификаций» и «прикладной бакалавриат позволит ликвидировать социальный разрыв между присущим выпускникам вузов повышенным социальным статусом и потребностью рынка труда в рабочих кадрах, умеющих работать на высокотехнологичном оборудовании».

Одновременно осуществлялось пилотирование программ прикладного бакалавра в рамках международного проекта по реформированию первого цикла высшего образования в области техники и технологий. Этот проект, названный *Инициативой CDIO*, получил широкое распространение и теперь охватывает образовательные программы в области техники и технологий по всему миру. Задачей проекта является такое обучение студентов, в основе которого лежит освоение инженерной деятельности в соответствии с моделью «Планировать – Проектировать – Производить – Применять» (модель «4П») реальные системы, процессы и продукты на международном рынке.

Тем не менее, следует признать, что полного понимания и принятия квалификации прикладного бакалавра еще не сформировано, тем более что еще продолжается дискуссия относительно ценности квалификации академического бакалавра. В этой связи представляется целесообразным проследить саму эволюцию данной квалификации в контексте развития высшего образования на примере зарубежного опыта.

История вопроса

В последние десятилетия наблюдаются различные процессы в высшем образовании, одним из которых является выделение двух областей высшего образования – академического и профессионального высшего образования.

Эти процессы начались более сорока лет назад, когда экономические изменения привели к серьезной реформе в структуре рынка труда и, как следствие, к изменениям его потребностей. В целом, эти изменения сводятся к снижению потребности в рабочей силе, имеющей базовые квалификации, и в ремесленном труде, ориентированном на мелкое производство, а также к росту потребности в высококвалифицированных профессионалах среднего уровня. Эта потребность возрастает как в традиционных секторах экономики (таких как управление, производство, торговля, строительство и т.д.), так и в быстро развивающемся секторе услуг.

До 1970-х гг. высшее образование, с его программами обучения, ориентированными на научную и исследовательскую деятельность (академические программы), не готовило тех квалифицированных профессионалов, которые стали необходимы рынку труда.

Именно поэтому была осуществлена фундаментальная перестройка и диверсификация высшего образования в целях стимулирования и поддержки программ обучения, отвечающих требованиям рынка труда, что послужило началом оформления высшего профессионального образования (ВПО) как отдельного подсектора высшего образования параллельно с академическим подсектором высшего образования.

Такая диверсификация программ высшего профессионального образования доказала свою состоятельность, причем не только с точки зрения удовлетворения потребностей рынка труда, но и с точки зрения потребностей выпускников средних школ. Выпускники, не стремящиеся к высшему академическому образованию, теперь имеют альтернативную возможность получить профессиональные квалификации, признаваемые рынком труда, в сокращенные сроки. Репутация, количество и охват учебных заведений, реализующих программы высшего профессионального образования, позволяют заключить, что они нужны как рынку труда, так и студентам. В связи с тем, что программы высшего профессионального образования ориентированы на удовлетворение потребностей рынка труда, работодатели также заинтересованы в повышении квалификации своих работников в рамках таких программ высшего профессионального образования. В этом смысле программы ВПО являются эффективным элементом непрерывного образования.

Высшее профессиональное образование является частью сектора высшего образования, который по определению характеризуется высокой степенью автономии. Поэтому образовательные программы, завершающиеся присвоением одной и той же квалификации, могут иметь значительные различия. Однако, несмотря на эти различия, тот факт, что программы ВПО ориентированы на квалификации, признаваемые рынком труда, привели к формированию единой базовой модели. До финансово-экономического кризиса 2007 г. завершение обучения по таким программам являлось залогом успешного трудоустройства выпускников.

С момента своей самоидентификации сектор ВПО вступил в конкуренцию с сектором высшего академического образования, который стал претендовать на реализацию программ ВПО. А поскольку он традиционно пользуется большим влиянием в обществе, процесс диверсификации высшего образования был долгим практически во всех странах Евросоюза. Однако требования, исходящие от рынка труда и студентов, были

настолько убедительными, что, в конце концов, были созданы учебные заведения ВПО.

Следует подчеркнуть, что для системы образования введение программ ВПО означает обновление как высшего, так и профессионального образования. Опыт стран ЕС показывает, что около 20% выпускников средних профессиональных учебных заведений используют эту возможность.

Становление сектора профессионального высшего образования было закреплено и в национальных рамках квалификаций, где четко обозначены квалификации, присуждаемые в данном секторе.

Программы профессионального (прикладного) бакалавриата

Как указывалось выше, в Европе в рамках третичного образования уже довольно длительное время наблюдается выделение программ прикладного характера. Эти программы и соответствующие квалификации возникают вслед за соответствующими сигналами с рынка труда, который исходит от работодателей.

20 мая 2005 г. в рамках Болонского процесса была принята «Бергенская декларация» [3], в которой указывается на возможность введения квалификаций промежуточного уровня в рамках трех циклов высшего образования. Одновременно представителями организаций практико-ориентированного высшего образования Дании, Германии, Ирландии, Нидерландов, Австрии, Финляндии и Швейцарии была подписана Декларация о профессионально-ориентированном высшем образовании [5], где признана необходимость придания равного статуса выпускникам первого цикла профессионально-ориентированного высшего образования и выпускникам академического высшего образования того же цикла, а также был определен профиль профессионально ориентированного высшего образования. Этот профиль предполагает реализацию программ высшего образования первого цикла, обеспечивающих прямой выход на рынок труда, которые также содержат компонент прикладных исследований, проводимых совместно с отраслевыми предприятиями [3].

В развитие темы практико-ориентированных программ в Европейскую рамку квалификаций высшего образования включены квалификации бакалавра короткого цикла.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время программы прикладного (профессионально-ориентированного) образования являются принадлежностью не только короткого цикла третичного/высшего образования (согласно Рамке квалификаций европейского высшего образования), но и сегмента послесреднего образования в зависимости от количества зачетных единиц, которые соответствуют этим программам. Если программа

содержит 180 зачетных единиц (согласно Европейской системе накопления и переноса зачетных единиц), она относится к короткому циклу высшего образования. Если же количество зачетных единиц меньше 180, программы относятся к сегменту послесреднего непрерывного профессионального образования. Количество зачетных единиц для таких программ может составлять 120 или даже меньше [5].

В целом, как уже указывалось выше, короткие программы обеспечивают диверсификацию высшего образования и возможности выбора студентами программ, соответствующих их интересам и запросам. Они также вносят вклад в формирование гибких траекторий обучения, поскольку предполагают использование различных форм и технологий обучения, включая вечернее, открытое, дистанционное и электронное обучение, что делает эти программы привлекательными не только для молодежи, но и взрослого населения в рамках обучения в течение всей жизни.

Во многих странах в данном сегменте системы образования наряду с системой зачетных единиц используются и такие инструменты Болонского процесса, как Приложение к диплому, как того требует национальное законодательство. Этот факт еще раз подчеркивает принадлежность программ профессионально-ориентированного бакалавра сегменту третичного образования. В рамках реализации программ развивается академическая мобильность, что также соответствует задачам Болонского процесса.

Продолжительность программ варьирует от 1 (редкие случаи) до 4 лет. Наименования присуждаемых дипломов варьируют в зависимости от продолжительности программ и национального законодательства, так, в Великобритании принято название *Foundation degree* (базовая степень).

Программы короткого цикла дают возможность эффективного выхода на рынок труда, при этом они не закрывают доступ к дальнейшему образованию полного цикла. Зачетные единицы, освоенные в ходе программ, могут засчитываться при поступлении на программы академического образования, либо освоение программ прикладного бакалавриата просто дает право поступления на академические программы. Первая модель получает все большее распространение в связи с развитием механизмов признания ранее полученного обучения.

Что касается программ послесреднего профессионального образования, в ряде стран полученные по их завершению квалификации приравнены к квалификациям короткого цикла высшего образования. Регулирование доступа к программам высшего академического образования после завершения программ послесреднего образования варьирует от страны к стране. В некоторых странах для поступления на академические университетские программы уровня магистра студенты должны закончить

последний курс программ академического бакалавра, в других же они должны пройти всю программу целиком.

Как указывается в документе Европейской Комиссии «Претворение в жизнь европейского пространства обучения в течение всей жизни» (ноябрь 2001 г.), в условиях такой диверсификации программ короткого цикла и программ послесреднего профессионального образования необходимо трансформировать системы формального и неформального образования для снятия барьеров между различными формами обучения. Эта идея затем получила развитие в других документах [4].

В таблице 1 представлено сравнение квалификаций, которые присуждаются студентам после завершения полного первого цикла и короткого первого цикла.

Таблица 1

Короткий первый цикл	Полный первый цикл
Продemonстрировали знания и понимание в области изучения, сформированные на основе общего среднего образования и, как правило, на уровне, который поддерживается продвинутыми учебниками. <i>Эти знания формируют основу для трудовой деятельности или профессии, личностного развития и продолжения обучения для завершения первого цикла</i>	Продemonстрировали знания и понимание в области изучения, сформированные на основе общего среднего образования и, как правило, которые соответствуют, как правило, уровню, который поддерживается продвинутыми учебниками, и включает в себя определенные аспекты, связанные с наиболее передовыми знаниями в области изучения
Могут применять свои знания и понимание в профессиональных контекстах	Могут применять свои знания и понимание способом, свидетельствующим о профессиональном подходе к трудовой деятельности или к профессии, и имеют компетенции, обычно демонстрируемые посредством формирования и обоснования доводов и решения проблем в рамках области изучения
Способны определять и использовать данные для формулирования ответов на четко определенные конкретные и абстрактные проблемы	Способны осуществлять сбор и интерпретацию значимых данных (обычно в рамках области изучения) для вынесения суждений, предполагающих учет значимых социальных, научных или этических вопросов
Могут сообщать собственное понимание, умения и деятельность коллегам своего уровня, руководителям и клиентам	Могут сообщать информацию, идеи, проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам
Обладают умениями в области обучения для продолжения дальнейшего обучения при определенной степени автономности	Развили такие умения в области обучения, которые необходимы для продолжения обучения с высокой степенью автономности

Далее рассмотрены основные отличия профессиональных и академических программ на примере Дании [10] (таблица 2).

Таблица 2

Степень профессионально ориентированного бакалавра	Степень академического бакалавра
Продолжительность от 1 (редко) до 3 лет (180 ECTS)	Продолжительность 3–4 года (180–240 ECTS)
Присуждается степень университетского колледжа или академии профессионального высшего образования	Присуждается степень университета
Нацелена на определенную профессиональную деятельность	Программа, ориентированная на подготовку к исследовательской деятельности
Интеграция теории и практики	Главным образом теоретическая подготовка
Прохождение практики в своей стране или за границей	Возможность проходить периоды обучения или практику за рубежом
Небольшие группы и тесное взаимодействие «преподаватель–студент».	Осуществление самостоятельных исследований / проектов.

Понимание вариантов прикладного бакалавриата очень важно для российского контекста, где до сих пор нет ясности, зачем нужна такая квалификация, должна ли она быть единой, и к какому уровню образования она относится.

В настоящее время сектор короткого цикла третичного образования и послесреднего профессионального образования (можно сравнить с нашим средним профессиональным образованием) охватывает более 2,5 млн студентов (1,7 млн. в секторе короткого цикла и более 800 тыс. в секторе послесреднего профессионального образования) [8]. Как правило, такие программы реализуются различными провайдерами – вузами, центрами обучения взрослых и даже средними школами, которые сотрудничают с компаниями, профессиональными ассоциациями и торговыми палатами. Учебные заведения, реализующие профессионально ориентированное высшее образование, как и любые вузы, сочетают образование с исследовательской работой. При этом в данном случае исследования носят прикладной характер и осуществляются при тесном взаимодействии с организациями и компаниями определенного сектора [7].

В рамках вузовской системы в последние десятилетия стали активно создаваться политехникумы, которые затем в ряде стран преобразованы в университеты прикладных наук (название «университет прикладных наук» является переводом немецкого термина *Hochschule für angewandte Wissenschaften*). В Великобритании и странах со схожей системой образования такие программы реализуются в университетских колледжах. Там это обозначает вуз, который установил прочные связи с бизнесом и

рынком труда, и чьи выпускники пользуются спросом. Распространение университетов прикладных наук наблюдается в Швейцарии и Австрии, Нидерландах, Финляндии и странах Балтии.

Поскольку в университетах прикладных наук также проводится много исследовательских работ, в основном при поддержке промышленности, основным отличием от классических университетов, очевидно, является то, что только «настоящие университеты» могут присуждать докторские степени. При том, что в университетах прикладных наук тоже есть программы докторантуры, они не имеют права сами присуждать докторские степени – это делают партнерские академические университеты.

Далее приведены примеры стран с различных континентов, реализующих программы прикладного бакалавриата [2].

В *Финляндии* программы профессионально ориентированного бакалавриата изначально реализовывались в политехникумах, которые были организованы путем слияния учреждений профессионального образования. В 1991 г. был запущен экспериментальный проект по созданию 22 «временных» политехникумов. Программа эксперимента была успешно завершена в 1996 г., когда были созданы 28 политехникумов, которые находились в ведении Министерства образования. Затем они были преобразованы в университеты прикладных наук. В органы управления этих учебных заведений входят представители промышленности, которые следят за учетом интересов компаний при разработке учебного плана и сотрудничеством между системой образования и рынком труда.

Программы профессионально ориентированного бакалавриата разрабатывают сами учебные заведения с учетом потребностей отраслей. Затем программы подлежат утверждению Министерством образования.

Специализация программ обучения разрабатывается с учетом прогнозируемого спроса на рабочую силу определенного уровня квалификации на рынке труда.

Во всех университетах прикладных наук реализуются программы обучения сразу по нескольким из семи основных направлений: технологии, коммуникации (ИКТ) и транспорт; бизнес и администрирование; здравоохранение и социальные науки; культура; туризм, предпринимательство, общественное питание; природные ресурсы; гуманитарные науки и образование.

Программы обучения состоят из модулей, практических занятий и дипломного проекта, связанного с научно-исследовательскими и опытно-конструкторскими разработками (НИОКР) конкретных предприятий. Программы рассчитаны на 3,5–4,5 года обучения. Обязательная практика или стажировка на предприятии длится не менее одного семестра.

Большая часть обучающихся трудоустраивается еще во время обучения, около 60% начинают профессиональную деятельность во время прохождения практики.

Программы профессионально ориентированного бакалавриата во *Франции* реализуются в учреждениях высшего профессионального образования (*grande ecoles*) и технологических институтах (*university institutes of technology, IUT*).

Всего во французских вузах представлено 1438 специальностей профессионально-ориентированного бакалавра. Они объединены в 46 направлений подготовки, соответствующих профессиям, востребованным на рынке труда в сфере промышленности и сервиса.

Степень профессионально ориентированного бакалавра в *Австралии* можно получить как в университете (наряду с программой академического бакалавра), так и в институтах прикладных наук. Продолжительность обучения составляет около 4 лет. Практика в компании составляет 400–500 часов.

В *Канаде* программы профессионального бакалавриата реализуются в университетах, университетских колледжах и политехникумах, которые сотрудничают с промышленностью. Ежегодно на таких программах обучается более полумиллиона канадцев.

Программы профориентированного бакалавриата в *США* обычно отличаются от академических программ более узкой специализацией и ориентацией на практическую работу. Такие программы реализуются в колледжах, которые носят название «community colleges» (колледжи местного сообщества) [9].

В *Дании* программы практико-ориентированных бакалавров реализуются в области педагогики, социальной работы, журналистики, машиностроения. Курс обучения составляет 3–4 года.

Программы готовят студентов к профессиональной деятельности и сочетают теоретические знания и формирование умений применять эти знания в профессиональной деятельности на предприятии. Во все программы входят практические занятия и обучение на рабочем месте. Одним из требований к программам является связь с НИОКР.

В стране реализуются 15 краткосрочных и около 20 среднесрочных программ профессионально-ориентированного бакалавриата.

Заключение

Как показывает приведенный выше краткий аналитический обзор, в целом новые квалификации возникают в ответ на потребность рынка труда, и не являются теоретическими конструктами. Необходимость

квалификаций прикладного бакалавра уже не вызывает сомнения и подтверждена опытом многих стран, который целесообразно учесть при проектировании таких программ в нашей стране.

Однако в качестве первого шага было бы логично выявить потребность в таких квалификациях. Для этого нужны отраслевые рамки квалификаций, основанные на качественных, выстроенных по вертикали профессиональных стандартах по видам профессиональной деятельности, позволяющих определить наличие квалификации прикладного бакалавра в общей структуре квалификаций данного вида профессиональной деятельности. Место данной квалификации в структуре отраслевых квалификаций позволит более точно и обоснованно сформулировать требования к компетенциям ее держателей и обеспечить преемственность с квалификациями академического бакалавра и магистра.

Библиографический список

1. Аксенова Н.М., Муравьева А.А. Выгоды и подводные камни программ прикладного бакалавриата // Аккредитация в образовании. 2013. № 67. С. 73–75.
2. Олейникова О.Н. Результаты обучения как основа новой парадигмы высшего образования // Технологии построения систем образования с заданными свойствами. Материалы III-й Международной научно-практической конференции. 12–13 ноября 2012 г. / Под ред. А.А. Вербицкого. М., 2013. С. 21–29.
3. Bergen Declaration of Ministers of Education. 2005. URL: <http://www.cebts.eu/policies/bologna-process/bergen-declaration.php> (дата обращения: 08.02.2014).
4. Briefing note: Permeable education and training systems: reducing barriers and increasing opportunity CRM: 0032758. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/20510.aspx> (дата обращения: 08.02.2014).
5. Declaration on professional oriented higher education. To the ministers of Higher Education, present in Bergen (Norway). 2005. URL: <http://www.international.ac.uk/media/1523868/EURASHE%20conference%202005%20%20Vilius.pdf> (дата обращения: 08.02.2014).
6. From Berlin to Bergen. The EU Contribution Progress Report 7 April 2005. URL: http://www.europa.eu.int/comm/education/III_en.html (дата обращения: 08.02.2014).
7. Harmonising Approaches to Professional Higher Education in Europe: an Update. July 11, 2013 by EURASHE Secretariat.
8. Kirsch M., Beernaert Y., Nørgaard S. Tertiary Short-Cycle Education in Europe. A Comparative Study. EURASHE, 2003.
9. Professionally-oriented Higher Education – European Examples and Options for Poland. Conference organized jointly by the Polish Ministry of Science and Higher Education and The World Bank. Warsaw, Poland, June 12, 2013.
10. The Teaching Style in Denmark. The Danish Agency for International Education. October 24, 2013.

Н.В. Ушкова

Графический дизайн и мультимедиа: особенности синтез-комбинаторики смыслового и визуального восприятия

По мнению автора, в учебную подготовку студентов художественных вузов сегодня необходимо внедрить дидактический алгоритм для формирования новой компетенции, представленной навыком конвертации многомерных информационных контентов в сжатый тематический таксон.

Ключевые слова: графический дизайн, профессиональная подготовка дизайнеров, визуальное восприятие, мультимедиа, метод сжатия информации, синтез-комбинаторика.

Графический дизайн является своеобразным интегрирующим механизмом, который объединяет в себе работу со многими объектами, текстами, цветовыми эффектами визуальной реальности. С такими понятиями, как информация, формы ее представления, обработки, подачи с условием быстрого визуального восприятия, связана работа графического дизайнера, строящаяся на соединении творчества и логики. Уточним, что когда происходит создание и комбинирование символов, изображений или слов, дизайнером используются разнообразные методики. Комбинаторика профессиональных методик необходима для создания визуального образа идеи или послания.

Создавая итоговый продукт, дизайнер решает одновременно комплекс задач. Например, он применяет в своей практике ряд художественно профессиональных дисциплин, фокусирующихся на визуальной коммуникации и представлении: инфографику, проектирование среды, типографику, графический дизайн и визуальные коммуникации. Актуально вводить в профессиональную подготовку также и разработку долгосрочного цифрового бренда (digital branding) для тех предприятий, у которых реализация продукции связана с интернет-маркетингом.

Сегодня термин «мультимедиа» уже стал для графического дизайнера аксиомой. Данная профессия осваивает такие реальности, как движение, время, интерактивность, и использует все более разнообразные средства маркетинговых и культурных коммуникаций. Задача в том, чтобы разработать обучающий алгоритм, на основе которого сформируется новая компетенция, важная для объединения смыслового и визуального восприятия.

Вышеназванная компетенция для студента-дизайнера достаточно сложная. Мы разводим ее на три дидактических понятия: «техно-художественный параметр», «графологический параметр», «смысло-содержательный параметр» подготовленности студента-дизайнера (*рабочее название*).

При этом важно понимать, что только технический спектр знаний не позволит создать дизайнеру интересный контент. Дизайнер должен четко представлять, в чем заключается смысловая, художественная, стилевая составляющие контента, который взят на обработку. Особенность новой компетенции в том, что дизайнер должен уметь вначале вышеназванные составляющие дифференцировать, а потом *синтезировать* в разных комбинациях на основе и художественных, и технических знаний.

В этой связи мы предлагаем в студенческой аудитории адаптировать любой этнохудожественный блок наследия как актуальный для специалиста творческой специальности. Надо отметить, что в этом направлении уже есть интересные находки педагогов-практиков, предложения ученых [1; 3; 5]. Изучив различные подходы, мы выбрали этнохудожественную инсталляцию как малоизученный и малораспространенный в творческих вузах обучающий модуль.

Инсталляция является практическим художественно-творческим произведением дизайнера. Она воплощает в себе его знания и личностное отношение к тем или иным достижениям культуры. Компетенция дизайнера проявится в разных формах: в детализации, в озвучивании, в цветовом, графическом и фактурном решении, в пластике, костюмах, игровой динамике перемещения участников внутри пространства инсталляции.

Можно гипотетически предположить, что инсталляция как форма синтез-комбинаторики смыслового и визуального восприятия в содружестве с актуальным сегодня перформансом как формой синтез-трансляции культурного наследия могут стать стержневым вектором активизации образовательно-креативной среды на факультете не только с творческим и гуманитарным, но и с информационно-техническим компонентом [7; 8].

Анализ изучения научной и научно-популярной литературы показывает, что перформанс вначале возник на сценических площадках политической арены, что определяет этот вид жанровой модификации как «продуктивно-коммуникативный», привлекающий внимание общественных слоев. Затем его формы утвердились в культурных акциях, что связано с резонансным восприятием образов и возможностью использования нетрадиционных шумовых и зрелищных эффектов.

Что же представляет собой грамотно разработанная композиция художественно-тематического содержания инсталляции с мультимедийным эффектом восприятия? Как соединить природу и наследие, смысловой

и визуальный эффект в мультимедийной форме зрелищного представления? Обратимся к работам магистров кафедры дизайна, получивших Дипломы на международной конференции РАЕ (март 2014).

Пример 1. Так, С.С. Чуданова, определив для себя целью инсталляции «популяризацию» культуры норвежцев по отношению к охране объектов культурного наследия, представила конфигурацию площадки-инсталляции в виде стилизованного цветка вереска, что связано с природным символом Норвегии [6].

Пример 2. О.Д. Кудряшова пишет: «Технический прием народного промысла “тагильская роспись” – это “маховый мазок” кистью с двойным или тройным цветовым набором краски. С приходом дизайна он получил новое рождение не только в российской культуре, но и других стран» [4]. Природа Урала «ожил» в инсталляции по теме: «Уральская живопись: маховое письмо», где мастерами использован цветок кустового шиповника.

При проектировании практического задания «модуль инсталляции» учитывалось условие разработки мультимедийной доминанты. Студенты магистратуры 1 курса искали и предлагали технические приемы оснащения демонстрационной инсталляции в зависимости от блока наследия, который был выбран для популяризации.

Таким образом, эффект мультимедиа используется не только в информационном пространстве. Мультимедийный механизм используется в художественном проектировании зрелищных мероприятий, площадок, инсталляций, которые привлекают внимание людей разного возраста. Отсюда можно гипотетически предположить, что инсталляция и перформанс как единый стержневой вектор активизации образовательно-креативной среды могут быть реализованы на факультете, где готовят бакалавров и магистров для профессиональной реализации в самых разных индустриях социально-экономического развития регионов России.

Таким образом, мы рассматриваем синтез-комбинаторику смыслового и визуального восприятия в содружестве с синтез-трансляцией культурного наследия важным дидактическим модулем, обеспечивающим условия для формирования новой компетенции, важной для специалиста в области дизайна мультимедиа.

Библиографический список

1. Буторина А.В. Использование мультимедийной презентации на уроках менеджмента // Материалы Второй Всероссийской научно-методической конференции «Мультимедиа-технологии в современном образовании». М., 2013. С. 102–106.

2. Голомбински К., Хаген Р. Добавь воздуха! Основы визуального дизайна для графики, веба и мультимедиа / Пер. Римицан Н.А. СПб., 2013.
3. Демидова М.В. Проектирование визуально-звуковой композиции в дизайне мультимедиа: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. СПб., 2006.
4. Кулешова О.Д., Ткалич С.К. Тагильская роспись // Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум 2014». URL: studforum.@gae.ru/2014/512/4357 (дата обращения: 19.04.2014).
5. Зырянова А.А. Композиция мультимедийной презентации: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. СПб., 2011.
6. Чуданова С.С. 2014 – год культуры. Мультимедийный проект «Путешествие по Норвегии» // Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум 2014». URL: studforum.@gae.ru/2014/512/5970 (дата обращения: 19.04.2014).
7. Ткалич С.К. Образовательный консалтинг: концептуальное моделирование информационно-технологического ресурса в магистратуре гуманитарного вуза // SWorld. Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2013. 17–26 декабря 2013 г. Одесса, 2013. С. 33–37.
8. Ткалич С.К. Этнохудожественный перформанс: методика подготовки и перспективы развития // Педагогика искусства. Электронный научный журнал. 2010. № 2. URL: http://art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2010/14_06_tkalich.pdf (дата обращения: 19.01.2014).

А.Ф. Ануфриев, В.И. Чмель

Каузальная психодиагностика как вид социально-гуманитарного познания

Излагаются результаты анализа каузальной психодиагностики как одного из видов социально-гуманитарного познания и как «третьей силы психодиагностики», наряду с психометрическим и клиническим подходом. Отмечается, что в каузальной психодиагностике взгляд на индивида представлен принципом психологической причинности. Определяются составные элементы каузальной психодиагностики, указывающие на ее социально-гуманитарную природу, выделяется ее специфика как вида социально-гуманитарного познания. Показывается, что каузальная психодиагностика обогащает социально-гуманитарное познание в целом.

Ключевые слова: социально-гуманитарное познание, естественнонаучное познание, каузальная психодиагностика, психологическая причинность.

Роль социально-гуманитарного познания сейчас возрастает. Проблемы обновления социально-гуманитарного знания и его трансляции посредством образования становятся первостепенными, актуальными [7]. Данное познание направлено на человека и общество, а также на культуру через понимание смысла ее проявлений. Следовательно, и познаваемая реальность, и сам познающий индивид вступают в со-субъектные отношения, и данное познание становится ориентированным на диалоговую форму [10, с. 11–13], социальную реальность и «мир людей». Т.е., со-субъекты являются активными, им присуще сознание и они способны влиять друг на друга и на ход и результат познания. А в естественнонаучном познании объектом является природная реальность, именуемая «объективным миром вещей» [10], не обладающая сознанием. Такое познание можно считать монологическим.

Конечно, естественные и социально-гуманитарные науки обладают всеми признаками науки как особого феномена: познание нового, наличие эмпирического и теоретического уровней, оформленность в понятиях и т.д. [10, с. 12]. Но существуют и отличия. В социально-гуманитарном познании огромную роль играет понимание смысла изучаемых явлений, поиск уникального, играет важную роль аксиологический компонент и специфические процедуры, например, эмпатия. Ориентировано оно на качественные характеристики. А фундаментальным идеалом в естествознании является объяснение исследуемого предмета [8, с. 310], анализ количественно-качественных характеристик и поиск общих закономерностей, т.е. открытие общих законов природы [10, с. 13]. Методы социально-гуманитарного познания либо общие с естественнонаучными, но модифицированные (социальный эксперимент), либо особые (беседа) [Там же, с. 19]. Также здесь используются методы точных наук, например, математической статистики. Таким образом, данный вид познания чрезвычайно важен и ему присущи особые черты.

Цель познания – знание, соответствующее объекту [4, с. 254]. При этом необходимо выявить причинно-следственные связи и факторы, влияющие на те или иные события и явления, касающиеся человека и общества. И здесь актуальны фундаментальные понятия детерминизма и причинности. Детерминация реализуется в формах взаимообусловленности материального и идеального, внутреннего и внешнего [6, с. 170]. Каузальная детерминация понимается как частный случай детерминированности, а именно как определенность следствий их причинами [3, с. 99]. Среди не причинных типов детерминации выявлены такие, как условная, статистическая, системная, типа обратной связи [12] и т.д., связанные с причинностью, но не сводящиеся к ней. Детерминизм понимается сегодня как относительная необходимость, существенно дополняемая случайностью, вероятностными связями и отношениями, что предполагает преодоление представлений о детерминизме только как о жесткой однозначной связи вещей и явлений [6, с. 170]. Однако его значение велико, например, в современной психологии принцип детерминизма, наряду с принципами системности и развития, является фундаментальным объяснительным принципом [9]. Прежде чем свет увидел современное, приведенное выше определение детерминизма, одни исследователи, например, П.С. Лаплас, абсолютизируя, говорили о тотальном его характере, другие, например, Ш.Л. Монтескье, пытались через частный его вид объяснить определенную реальность, например общественную [11, с. 38]. Это четко прослеживалось в проблеме соотношения социально-гуманитарного и естественнонаучного познания. Здесь наметились точки зрения натура-

лизма, не признающего различий между ними, антинатурализма, четко различающего их [5, с. 287], и культуроцентризма. Возникали направления, стремящиеся абсолютизировать влияние определенного фактора на изучаемую реальность: биологизм, экономизм и т.д. [Там же, с. 287–290]. Стоит отметить, что все эти факторы оказывают влияние, но комплексно и с учетом современного понимания детерминированности. Социально-гуманитарные науки направлены на человека и с учетом своей специфики каждая изучает его со своего ракурса, например, с психологического, обогащая познание в целом. А с учетом комплексного влияния разного рода факторов на стыках социально-гуманитарных наук возникают новые дисциплины, например, педагогическая психология.

Эти положения можно проиллюстрировать через каузальную психодиагностику [1; 2], предпосылки которой были заложены еще в работах Л.С. Выготского [3]. Каузальный подход понимает психодиагностику как науку о решении психодиагностических задач (по установлению действующей причины данного состояния обследуемого), о постановке диагноза, о диагностическом мышлении психолога, о выборе ограниченного количества из множества гипотез о психологических причинах определенного состояния объекта психодиагностики, о взаимодействии диагноста с обследуемым. При каузальном подходе определение предмета психодиагностики требует двухуровневого строения объекта обследования, т.е. феноменологического, или уровня параметров деятельности (психического состояния), и уровня причинных оснований (причинность), или психических свойств, обуславливающих параметры первого [2, с. 49].

Как вид социально-гуманитарного познания, каузальный подход направлен на человека и субъект-субъектные отношения с учетом социальных правил при работе с клиентом и его окружением. Он выдвигает четырехкомпонентное видение структуры психодиагностики. Семиотический компонент – это средства описания объекта психодиагностики в целом (типологии запросов, схемы психологической детерминации и т.д.), технический – описание элементов объекта психодиагностики; гностический – описание диагностического процесса, стратегий диагностического мышления и т.д. и деонтологический – приемы взаимодействия диагноста с обследуемым [1, с. 35]. Объект не может быть понят безотносительно к субъекту познания [4, с. 258], т.к. с одной стороны, у диагноста на основе его ценностей – свои представления о структуре психики клиентов, а с другой – сам обследуемый может влиять на диагностический процесс и познание, искажая или способствуя ему. В отличие от психометрического, данный подход вскрывает причинно-следственные связи объекта психодиагностики, оптимальные стратегии

диагностического мышления, закономерности общения психолога с клиентом. Помимо методик, он также использует специфические описания объекта психодиагностики и диагностического процесса [1, с. 37]. Здесь при распознавании психических особенностей клиента, помимо анамнестических данных, важную роль играет информация, получаемая психологом с помощью специальных средств диагностической деятельности [Там же, с. 43], таким образом преодолевается чрезмерный интуитивизм, свойственный клиническому подходу. Здесь присутствует идеографичность. Однако на начальном этапе постановки диагноза акцент ставится на типичном в личности обследуемого (номатетика), с помощью готовых схем фиксации и интерпретации данных. А после этого выявляются присущие именно этому клиенту особенности [10, с. 19]. Это облегчает работу диагноста.

Соответственно, каузальный подход можно назвать видом социально-гуманитарного познания в контексте раскрытия психологических причинных оснований определенного состояния личности, синтезирующим номатетический и идеографический подходы. На основании реальности случаев, выявленных причинно-следственных связей, правильности диагноза и избыточности данных о клиенте моделируются психодиагностические задачи [2, с. 107]. Данное моделирование имеет социально-гуманитарный характер, т.к. эти задачи – тренажер для специалиста и учащегося, а цель моделирования психодиагностических задач – формирование способности к постановке правильного психологического диагноза. Также моделирование психодиагностических задач позволяет изучать специфику мышления диагноста. Результаты, полученные здесь, могут интегрироваться в различные области, например, педагогику. Становятся возможным обучением и подготовка специалистов, создание системы их аттестации.

Библиографический список

1. Ануфриев А.Ф. Психодиагностика: основы решения диагностических задач. М., 2012.
2. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. М., 2006.
3. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 257–321.
4. Ивин А.А. Современная философия науки. М., 2005.
5. История и философия науки / Под ред. А.С. Мамзина. СПб., 2008.
6. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985.
7. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Микешинной. М., 2005.

8. Миронов А.В. Социально-гуманитарное образование в России: современное состояние, проблемы, тенденции развития: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2001.
9. Новейший философский словарь / Сост. и гл. ред. А.А. Грицанов. 3-е изд., испр. Минск, 2003.
10. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М., 1998.
11. Сабиров А.Г. Философия социально-гуманитарных наук: Учебно-методич. пособие для аспирантов и соискателей нефилос. спец. Елабуга, 2006.
12. Философия науки в вопросах и ответах: Учебное пособие для аспирантов / Кохановский В.П., Лешкевич Т.Г, Матяш Т.П. и др.; Под ред. В.П. Кохановского. Ростов-н/Д., 2006.

А.О. Таранов, А.Н. Пучкова, К.А. Лемешко, В.Б. Дорохов

Генетические исследования циркадных ритмов работников, занятых операторской деятельностью¹

В статье представлен обзор современных представлений о связи хронотипа с познавательной деятельностью и, в частности, с эффективной работой на транспорте и производительностью операторской деятельности.

Ключевые слова: психогенетика, индивидуальные различия, генетические полиморфизмы, хронотип, циркадная система человека, операторская деятельность, когнитивные функции.

На фоне большого количества генетических исследований практически неохваченной остается область исследования операторской деятельности, т.е. изучение особенностей работы социально важных специальностей, таких, как профессиональные водители, летчики, диспетчеры и т.д. Ригидность или пластичность хронотипа оператора влияют на надежность его работы.

Все люди совершают ошибки, отношение количества совершенных ошибок к общему числу возможных ошибок показывает надежность оператора, а значит, такой оператор правильно выполнит некоторые обусловленные системой действия за определенный период времени (если время – ограничивающий фактор) и не произведет никаких посторонних действий, способных нанести ущерб системе [5; 12].

Скользкий график работы и ночные смены вызывают рост числа производственных ошибок и приводят к аварийным ситуациям из-за низкой адаптации организма человека к бодрствованию ночью. Но адаптивные способности людей различны и детерминированы генетическими факторами, формирующими хронотип [22; 44; 48].

¹ Работа выполнена при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда № 14-06-00963а.

Молекулярный часовой механизм составлен из взаимодействующих положительных и отрицательных обратных связей регулирующих петель (известно девять основных) циркадианных «часовых» генов. К ним относятся гены *Bmal1* и *Clock*, образующие гетеродимеры и запускающие транскрипцию; гены транскрипционных факторов *period* (*Per1*, *Per2*, *Per3*); ген *Timeless*; ген *Npas2*; гены белков криптохромов 1 и 2 (*Cry1* и *Cry2*), участвующих в процессе улавливания света, гены казеинкиназ (*Csnk1d*, *Csnk1e*), а также гены *Rev-erba*, *Rora*, *Bhlhe40* и *Bhlhe41*. Кодированные этими генами факторы транскрипции, ферменты, транспортеры, прогормоны, сигнальные и другие белки, вовлечены в регуляцию суточной периодичности [33]. Кроме этого, внимания заслуживают гены, связанные с синтезом и действием мелатонина: ген *Aanat*, регулирующий суточный ритм синтеза, и гены мелатониновых рецепторов *Mtnr1A*, *Mtnr1B*, и *Gpr50*, *Asmt* [3; 42].

Показано, что свет напрямую воздействует на экспрессию некоторых «часовых» генов, обеспечивающих циркадианный ритм. Эти гены регулируют функции клеток, контролирующих экспрессию генов ключевого клеточного цикла и генов апоптоза. Мутации в некоторых часовых генах драматически сказываются на многих функциях организма и приводят к развитию патологических процессов и сокращению продолжительности жизни [3; 9; 10].

Обычно цикл биохимических реакций в нейронах супрахиазмальных ядер не укладывается точно в 24 часа и у большинства людей составляет примерно 25 часов. Молекулярные часы организма «подгоняются» к местному световому циклу. Активация определенных часовых генов (*per* и др.), вызванная светом, и последующий синтез *de novo* соответствующих белков надолго подавляет активность других часовых генов (*clock* и др.) белковыми комплексами [8; 14]. Многие проблемы со сном обусловлены невозможностью правильно «выставить» циркадианные часы в соответствии с суточным чередованием дня и ночи. Более того, нарушения сна (например, синдром смены часового пояса, называемый *jet lag*), вызванные трансмеридиональными перелетами или сменной работой, также связаны с синхронизацией циркадианных часов организма [12].

Существуют и индивидуальные особенности циркадианных ритмов: некоторые люди – «жаворонки» – лучше работают утром, предпочитают рано ложиться и рано вставать, а «совы», напротив, наиболее активны вечером и с трудом встают по утрам. В начале 2000-х гг. выяснилось, что некоторые «совы» тоже мутанты; была найдена положительная связь между так называемым синдромом фазовой задержки сна (или отставленной фазы сна – *delayed sleep phase syndrome*, *DSPS*) и определенными

ми генами [14]. При нарушении работы биологических часов разобщаются связи либо между местными осцилляторами в разных тканях, либо между центральным осциллятором (СХЯ гипоталамуса) и остальным организмом. Эти нарушения лежат в основе дальнейшего сбоя нейроэндокринных ритмов и поведения, что проявляется и у здоровых людей, но особенно характерно для психиатрических и неврологических больных [15].

Сегодня установлено, что часовые гены и соответствующие им активные молекулярные соединения представляют собой цикл, действующий по механизму обратной связи [29; 39]. У млекопитающих циркадные ритмы регулируются посредством как минимум одной положительной и тремя отрицательными петлями обратной связи. Гены положительной петли *Clock* и *Bmal1* образуют в цитоплазме клетки гетеродимеры, которые затем переходят в ядро и связываются с промоторами генов *Clock*, запуская их транскрипцию. В одну из отрицательных петель вовлечены гены циркадной периодичности *Per*, представленные тремя изоформами *Per1*, *Per2*, *Per3*, и гены *Cry*, кодирующие криптохромы, представленные двумя изоформами *Cry1* и *Cry2*. Транскрипция генов *Clock* вызывает повышение уровня мРНК и соответствующих белков, которые являются отрицательными элементами петли. Белки *PER1* и *PER2* связываются с белками *CRY*, комплекс переносится в ядро и подавляет транскрипцию, обусловленную генами *Clock* и *Bmal1*, вызывая понижение уровня соответствующих белков в клетках [29; 39]. В связи с этим гены *Per1,2*, *Cry1,2*, *Clock* и *Bmal1* рассматривают как основную, центральную петлю в генерации циркадного ритма [31].

Интерес представляют гены, ассоциированные с мелатонином – ключевым элементом циркадного механизма. У млекопитающих выделено несколько генов, обеспечивающих биосинтез и действие мелатонина в организме. Два из них кодируют ферменты, ответственные за образование мелатонина из серотонина: арилалкиламин-N-ацетилтрансферазу (*AANAT*) и гидроксиндол-O-метилтрансферазу (*ASMT*) [19]. Гены *Mel1a*, *Mel1b* и *GPR50* обеспечивают синтез белков-рецепторов мелатонина, расположенных на поверхности клеточных мембран в СХЯ, гипоталамусе, гиппокампе, коре больших полушарий и мозжечке. Взаимодействие мелатонина с этими рецепторами активирует сигнальные системы клетки и синтез вторичных посредников-цАМФ, изменение концентрации ионов кальция. Экспрессия генов *Mel1* обнаруживается в коронарных артериях, *Mel 2* – в аорте, левом желудочке, коронарных артериях здоровых людей и больных ИБС [50]. Предполагают, что эти рецепторы обеспечивают вазодилатирующий эффект мелатонина и циркадный ритм

гемодинамики, осуществляя связь мелатонинергической системы и СХЯ гипоталамуса [7].

Особенностью мелатонина является то, что он связывается не только с мембранными рецепторами, но и с белками-рецепторами на поверхности ядра, а также действует на уровне хроматина, непосредственно влияя на синтез белков. Гены *Ror α*, *Ror β*, *Ror γ*, обнаруженные в разных органах и тканях, включая СХЯ гипоталамуса, сетчатку глаза и эпифиз, кодируют белки ядерных рецепторов (так называемых орфановых ядерных ретиноидных рецепторов *Ror/Rzr*), по отношению к которым мелатонин выступает в роли лиганда [7]. Тем самым опосредуется эпигенетическое действие мелатонина [43]. Отмечено влияние мелатонина на экспрессию некоторых митохондриальных генов, а также генов, контролирующих клеточный цикл, адгезию и транспорт, клеточную пролиферацию и апоптоз [4; 24]. Отмечен тканеспецифичный эффект действия мелатонина – в нейронах сетчатки он стимулирует экспрессию шести и подавляет экспрессию восьми генов [50]. Выявлена прямая связь мелатонина с генами, относящимися к онкогенезу [2].

Изучение часовых генов выявило определенные хронобиологические закономерности их функционирования в рамках 24-часового цикла [45]. Циклический характер экспрессии генов обусловлен, по-видимому, тем, что активность центрального регулятора циркадного ритма СХЯ через ретиногипоталамический тракт синхронизирована со световой информацией из внешней среды. В результате отмеченное выше связывание белков-активаторов *BMAL1* и *CLOCK* с регуляторным участком ДНК (E-box), запускающее гены *Per* и *Cry*, наблюдается в утреннее время. Это приводит к тому, что во второй половине светлого времени суток в цитоплазме клеток СХЯ накапливается много белков *PER* и *CRY*. В вечерние часы, когда уровень данных белков достигает порогового, они входят в ядро, формируют временный комплекс с белками *BMAL1* и *CLOCK*, тем самым блокируя транскрипцию собственных генов *Per* и *Cry*. Считается, что основным ингибитором *CLOCK–BMAL1* является *CRY*, который выполняет эту функцию только при соединении с *PER*. В течение ночи происходит высвобождение *BMAL1* и *CLOCK* из образованного комплекса, снижение уровня белков *PER* и *CRY* до критического, и, соответственно, утром вновь включаются гены *Per* и *Cry*, начиная новый клеточный суточный цикл [34].

С момента изобретения искусственного освещения свет в ночное время (его часто называют световым загрязнением) существенно увеличил долю людей, испытывающих хронический недостаток сна. Их количество растет. Этому способствует современный образ жизни: длительный

рабочий день, долгая дорога между работой и домом, посменная работа и привычка к длительной вечерней активности. Есть данные, что воздействие света ночью сокращает длительность менструального цикла у женщин с длинным (более 33 дней) циклом: так, среди обследованных медицинских сестер, часто работавших в ночную смену, у 60% он стал короче (25 дней), а около 70% жаловались на его сбой. У крыс с нарушением овуляции снижается и толерантность к глюкозе, и чувствительность к инсулину. Установлено, что постоянное освещение увеличивает у них порог чувствительности гипоталамуса к угнетающему действию эстрогенов. Этот механизм – ключевой в старении репродуктивной системы и у самок крыс, и у женщин. Итак, влияние света ночью приводит к ановуляции и ускоренному выключению репродуктивной функции у грызунов и дисменорее у женщин [3].

Выраженность негативных эффектов хронической депривации сна различных людей обладает высокой и стабильной индивидуальной вариативностью, что предполагает вклад в нее генетических факторов [27]. Определение генетических маркеров устойчивости к ограничению сна является важным этапом на пути к компенсации вреда социальных факторов на здоровье и эффективность деятельности человека.

Циркадианный процесс, регулирующий уровень бодрствования человека, проявляется как осцилляции уровня сонливости с периодом около 24 часов [8]. Но, помимо суточного ритма, в организме человека существует множество других ритмов. В 2009 г. генетики из института Солка и медицинской школы университета Пенсильвании обнаружили в клетках печени мышей два кластера генов, которые осциллировали с периодами равными второй (12 ч) и третьей (8 ч) гармоникам циркадианного ритма. В эксперименте с суточной инверсией режима питания (доступ к пище только днем) оказалось, что из восьми 12-часовых генов семь изменили свой режим работы. Есть основания полагать, что физиологическим синхронизатором 12-часового ритма является пищевой метаболизм [1]. Исследования последнего десятилетия выявили, что ряд полиморфизмов генов, вовлеченных в молекулярный механизм работы биологических часов, связан с хронотипами («совы», «жаворонки» и смешанные типы – многоспящие и малоспящие) [12], нарушениями сна и динамикой сонливости и работоспособности в течение дня, а также устойчивостью к депривации сна [30; 38; 47].

Для практического применения важно наличие надежного и быстрого метода определения хронотипа. К настоящему времени получил широкое распространение Мюнхенский опросник хронотипа (MCTQ). Он валидирован относительно появившегося ранее и менее подробного опросника

Хорне-Остберга (MEQ). В целом, исследования хронотипа на больших группах показывают, что он зависит от пола и возраста, а также графика работы [22].

Наибольший интерес в контексте профессиональной деятельности в настоящий момент представляет ген компонента молекулярных часов *PER3* и его полиморфизмы. Первой была обнаружена связь двух миссенс мутаций этого гена с достаточно редким синдромом «совы» (delayed sleep phase syndrome, DSPS) [18; 26].

Наиболее ярко различия выявляются при сравнении гомозигот *PER3*^{4/4} и *PER3*^{5/5}. Увеличение доли фазы парадоксального сна, а также более выраженная медленноволновая активность ЭЭГ в медленноволновом сне и альфа- и тета-активность в ЭЭГ бодрствования характерны для гомозигот по длинному аллелю по сравнению с гомозиготами по короткому аллелю. В контексте профессиональной деятельности интерес представляет меньшая устойчивость к продолжительной депривации сна у испытуемых с *PER3*^{5/5}. Когнитивный дефицит в ранние утренние часы после депривации ночного сна выражен у них значительно сильнее, чем у гомозигот *PER3*^{4/4} [32]. Однако согласно проведенным исследованиям, этот полиморфизм не оказывает влияния на чувствительность к хроническому ограничению сна: наблюдаемые нейроповеденческие изменения одинаковы для обоих аллелей [21; 37; 47]. Вклад вариабельности генов молекулярных часов в особенности регуляции ритмов сна и бодрствования не ограничивается описанным VNTR. В новом исследовании, проведенном в Колумбии, была обнаружена связь подшкалы «утреннего типа» в комплексном опроснике утреннего типа (Composite scale of morningness, CSM) с полиморфизмом rs2640909 гена *PER3*. Кроме того, подшкала «утренняя активация» оказалась связана с полиморфизмом другого часового гена – *PER2* rs934945 [19]. Эти новые данные ждут подтверждения в других популяциях.

На хронотип влияют не только компоненты молекулярного осциллятора – основы работы биологических часов. Осциллятор подвержен воздействию множества внешних факторов: от освещения до качества и количества предшествовавшего сна. Кроме того, выходной сигнал осциллятора и чувствительность к нему тоже находятся под генетическим контролем. Поэтому при исследовании роли одиночных полиморфизмов в формировании сложных признаков всегда следует помнить о наличии сложных генетических сетей взаимодействия и учитывать их при интерпретации результатов [8; 22].

Недостаточный уровень бодрствования, сонливость и сопровождающий их дефицит внимания являются важными факторами риска при

выполнении работы, требующей постоянной сосредоточенности и внимания. При исследованиях индивидуальных различий в нарушениях нейроповеденческих функций было обнаружено, что эти различия систематичны и стабильны. Депривация сна независимо влияет на субъективное восприятие уровня бодрствования и его объективный уровень, т.е. ее негативное влияние на качество выполняемой деятельности может не осознаваться [40]. Межиндивидуальная вариабельность по этому признаку превышала внутрииндивидуальные различия, обусловленные качеством предыдущего сна. Генетические исследования показали, что существует целый ряд генов-биомаркеров устойчивости к депривации сна. К ним относится часовой ген *PER3* [32], аллель *DQB1*0602* главного комплекса гистосовместимости [36].

Особенно актуальна проблема сниженного уровня бодрствования для водителей. Связанная с сонливостью неспособность вовремя отреагировать на изменившиеся дорожные условия может привести к аварии, и поэтому высокий и постоянно поддерживаемый уровень бдительности является важным качеством профессионального водителя [6]. Важно знать, можно ли по анализу циркадных генов судить о хронотипе человека. В последние годы были выполнены работы, в которых изучалась ассоциация полиморфизма циркадных генов с хронотипом, в том числе определяемым по международным опросникам Horne-Ostberg, Munich ChronoType Questionnaire [22; 33; 44].

Полученные результаты обнаружили очень тесную связь некоторых циркадных генов с потребностью во сне и его параметрами. Наиболее убедительными оказались данные в отношении генов *Per1*, *Per2*, *Per3*, ассоциированных с изменениями продолжительности циркадного периода. Так, полиморфизмы T2434C гена *Per1* и 5/5 гена *Per3* ассоциированы с ранней утренней активностью, а полиморфизм 4/4 гена *Per3* – с вечерней [18; 20; 30]. Что касается гена *Clock*, то получены противоречивые сведения об ассоциации его вариантов с расстройствами сна: в ряде европейских и азиатских популяциях они были обнаружены [17; 23; 49], но в других – нет [28; 46]. Это говорит о сложной взаимосвязи генетического полиморфизма с фенотипическими проявлениями суточной биоритмики «сон – бодрствование» и возможном влиянии на нее расово-этнического фактора.

Нарушение привычных биологических ритмов, в том числе депривация сна, работа в ночную смену может быть связана с изменениями экспрессии циркадных генов. Это показано для генов *Bmal1*, *Per2*, *Per3* и *Clock* [25; 32; 35; 41; 47]. Наблюдаются различия в адаптационных возможностях, при работе в ночные смены, у лиц с полиморфными вариантами *Per3*. Так, например, медицинские сестры с *Per3.6* полиморфизмом

хорошо адаптируются к ночным дежурствам, в том время как носители Per3.7 для сохранения работоспособности в ночные часы прибегают к большим дозам кофе [48].

Изучение генетических особенностей у людей с разными хронотипами имеет прикладное значение. Уже первые исследования в этом направлении показывают, что генотипирование позволяет подобрать индивидуальные стратегии адаптации к работе со скользящим графиком и в ночные смены, которые, с одной стороны, улучшают эффективность труда, и с другой – снижают риск неблагоприятного влияния ночных смен на организм. Однако подобных исследований, которые бы специально оценивали работников операторского труда, до настоящего времени нет, хотя целесообразность их выполнения вполне очевидна.

Такой подход может дать новые возможности для разработки мероприятий, направленных на повышение безопасности работы и улучшения состояния здоровья операторов.

Библиографический список

1. Агулова Л.П. Хронобиология: Учеб. пособие. Томск, 2013. С. 199–207.
2. Анисимов В.Н. Мелатонин и его место в современной медицине // Рос. мед. журнал. 2006. Т. 14. № 4. С. 269–273.
3. Анисимов В.Н. Хронометр жизни // Природа. 2007. № 7. С. 3–10.
4. Анисимов В.Н. Эпифиз, биоритмы и старение организма. Успехи физиол. наук. 2010. Т. 39. № 4. С. 40–65.
5. Дорохов В.Б. Механизмы возникновения ошибок в деятельности при засыпании: Автореф. дис. ... д-ра биол. наук. М., 2006.
6. Дорохов В.Б. Сомнология и безопасность профессиональной деятельности // Журнал высшей нервной деятельности. 2013. № 63 (1). С. 33–47.
7. Зинченко В.П., Долгачева Л.П. Внутриклеточная сигнализация: Электронное учебное пособие. Пущино, 2003.
8. Ковальзон В.М. Основы сомнологии: физиология и нейрохимия цикла «бодрствование–сон». М, 2012.
9. Малых С.Б., Егорова М.С., Мешкова Т.А. Психогенетика: Учебник для вузов. Т. 2. СПб., 2008.
10. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Ковас Ю.В. Индивидуальные различия в способностях к обучению: возможности и перспективы психогенетических исследований // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 186–199.
11. Путилов А.А. Совы, жаворонки и другие люди. О влиянии наших внутренних часов на здоровье и характер. Новосибирск, 2003.
12. Пучкова А.Н. Зрительно-моторная координация при умственном утомлении и адаптивная функция дневного сна: Дис. ... канд. биол. наук. М., 2013.
13. Ковальзон В.М., Дорохов В.Б. По поводу нового исчисления времени // Природа. 2012. № 7. С. 65–66.
14. Ковальзон В.М. Генетика сна // Рос. физиол. журнал им. И.М. Сеченова. 2011. Т. 97. № 4. С. 412–421.

15. Ковальзон В.М., Дорохов В.Б. Цикл бодрствование–сон и биоритмы человека при различных режимах чередования светлого и темного периода суток // *Здоровье и образование в XXI в.* 2013. Т. 15. № 1–4. С. 151–162.
16. Крупина Н.А., Хлебникова Н.Н. Пептидергические механизмы регуляции эмоционально-мотивационного поведения // *Успехи физиол. наук.* 2010. Т. 41. № 2. С. 3–26.
17. A CLOCK polymorphism associated with human diurnal preference / Katzenberg D., Young T., Finn L. et al. // *Sleep.* 1998. Vol. 21. P. 569–576.
18. A length polymorphism in the circadian clock gene PER3 is linked to delayed sleep phase syndrome and extreme diurnal preference / Archer S.N., Robilliard D.L., Skene D.J. et al. // *Sleep.* 2003. № 26 (4). С. 413–415.
19. A novel association of two non-synonymous polymorphisms in PER2 and PER3 genes with specific diurnal preference subscales / Ojeda D.A., Perea C.S., Nino C.L., et al. // *Neurosci Lett.* 2013. № 553. P. 52–56.
20. A silent polymorphism in the PER1 gene associates with extreme diurnal preference in humans / Carpen J.D., von Schantz M., Smits M. et al. // *J. Hum. Genet.* 2006. Vol. 51. P. 1122–1125.
21. Age-related change in the association between a polymorphism in the PER3 gene and preferred timing of sleep and waking activities / Jones K.H., Ellis J., von Schantz M. et al. // *J. of sleep research.* 2007. № 16(1). P. 12–16.
22. Allebrandt K.V., Roenneberg T. The search for circadian clock components in humans: new perspectives for association studies // *Braz. J. Med. Biol. Res.* 2008. № 41 (8). P. 716–721.
23. Allebrandt K.V., Teder-Laving M., Akyol M., CLOCK gene variants associate with sleep duration in two independent populations // *Biol. Psychiatry.* 2010. Vol. 67 (11). P. 1040–1047.
24. Arendt J. Melatonin: characteristics, concerns, and prospects // *J. Biol. Rhythms.* 2005. Vol. 20. P. 291–303.
25. Arendt J. Shift work: coping with the biological clock // *Occup. Med.* 2010. Vol. 60. P. 10–20.
26. Association of structural polymorphisms in the human period3 gene with delayed sleep phase syndrome / Ebisawa T., Uchiyama M., Kajimura N., et al. // *EMBO Rep.* 2001. № 2(4). P. 342–346.
27. Bliese P.D., Wesensten N.J., Balkin T.J. Age and individual variability in performance during sleep restriction // *J. Sleep Res.* 2006. № 15 (4). P. 376–385.
28. Clock T3111C and PER2 C111G SNPs do not influence circadian rhythmicity in healthy Italian population / Choub A., Mancuso M., Coppedè F. et al. // *Neurol. Sci.* 2011. Vol. 32 (1). P. 89–93.
29. Dardente H., Cermakian N. Molecular circadian rhythms in central and peripheral clocks in mammals // *Chronobiol. Int.* 2007. Vol. 24 (2). P. 195–213.
30. Dijk D.J., Archer S.N. Period3, circadian phenotypes, and sleep homeostasis // *Sleep. Med. Rev.* 2010. № 14 (3). P. 151–160.
31. Dunlap J.C. Molecular basis of circadian clocks // *Cell.* 1999. Vol. 96. P. 271–290.
32. Early morning executive functioning during sleep deprivation is compromised by a PERIOD3 polymorphism / Groeger J.A., Viola A.U., Lo J.C. et al. // *Sleep.* 2008. № 31(8). P. 1159–1167.
33. Ebisawa T. Circadian rhythms in the CNS and peripheral clock disorders: human sleep disorders and clock genes // *J. Pharmacol. Sci.* 2007. Vol. 103 (2). P. 150–154.

34. Feeding Cues Alter Clock Gene Oscillations and Photic Responses in the Suprachiasmatic Nuclei of Mice Exposed to a Light/Dark Cycle / Mendoza J., Graff C., Dardente H. et al. // *J. Neurosci.* 2005. Vol. 25 (6). P. 1514–1522.
35. Genetic differences in human circadian clock genes among worldwide populations / Ciarleglio C.M., Ryckman K.K., Servick S.V. et al. // *J. Biol. Rhythms.* 2008. Vol. 23. P. 330–340.
36. Goel N., Dinges D.F. Behavioral and genetic markers of sleepiness // *J. Clin. Sleep. Med.* 2011. № 7 (5 Suppl). P. 19–21.
37. Goel N., Dinges D.F. Predicting Risk in Space: Genetic Markers for Differential Vulnerability to Sleep Restriction // *Acta Astronaut.* 2012. № 77. P. 207–213.
38. Hamet P., Tremblay J. Genetics of the sleep-wake cycle and its disorders // *Metabolism.* 2006. 55 (10 Suppl 2). P. 7–12.
39. Harmer S.L., Panda S., Kay S.A. Molecular bases of circadian rhythms // *Annu. Rev. Cell Dev. Biol.* 2001. Vol. 17. P. 215–253.
40. Individual differences in subjective and objective alertness during sleep deprivation are stable and unrelated / Leproult R., Colecchia E.F., Berardi A.M., et al. // *J. Physiol. Regul. Integr. Comp. Physiol.* 2003. № 284 (2). P. 280–290.
41. James F.O., Cermakian N., Boivin D.B. Circadian rhythms of melatonin, cortisol, and clock gene expression during simulated night shift work // *Sleep.* 2007. Vol. 30 (11). P. 1427–1436.
42. Konopka R.J., Benzer S. Clock mutants in *Drosophila melanogaster* // *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 1971. Vol. 68. P. 2112–2116.
43. Korkmaz A. Epigenetic actions of melatonin // *J. Pineal. Res.* 2009. Vol. 46 (1). P. 117–118.
44. Molecular insights into human daily behavior / Brown S.A., Kunz D., Dumas A., et al. // *Proc. Nat. Acad. Sci. USA.* 2008. Vol. 105 (5). P. 1602–1607.
45. Montgomery D.E., Vaughan D.E. What role does circadian clock regulation play in cardiovascular disease? // *Dialog Cardiovasc Med.* 2010. Vol. 15. P. 27–35.
46. Mutation screening of the human Clock gene in circadian rhythm sleep disorders / Iwase T., Kajimura N., Uchiyama M. et al. // *Psychiatry Res.* 2002. Vol. 109. P. 121–128.
47. PER3 polymorphism predicts cumulative sleep homeostatic but not neuro-behavioral changes to chronic partial sleep deprivation / Goel N., Banks S., Mignot E. et al. // *PLoS ONE.* URL: <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0005874> (дата обращения: 14.03.2014).
48. Shift Work in Nurses: Contribution of Phenotypes and Genotypes to Adaptation / Gamble K.L., Motsinger-Reif A.A., Hida A. et al. // *PLoS ONE.* URL: <http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0018395#pone-0018395-t004> (дата обращения: 14.03.2014).
49. The 3111T/C polymorphism of hClock is associated with evening preference and delayed sleep timing in a Japanese population sample / Mishima K., Tozawa T., Satoh K., et al. // *Amer. J. Med. Genet. Neuropsychiatr. Genet.* 2005. Vol. 133B. P. 101–104.
50. The melatonin receptor subtype MT2 is present in the human cardiovascular system / Ekmekcioglu C., Thalhammer T., Humpeler S. et al. // *J. Pineal. Res.* 2003. Vol. 35 (1). P. 40–44.

**К.А. Лемешко, С.В. Герус, В.В. Дементенко, А.С. Кремез,
А.О. Таранов, В.В. Ермолаев, В.Б. Дорохов**

Группы аварийности среди водителей автобусов¹

В статье представлены результаты эмпирических исследований и теоретического анализа, которые подтверждают существование водителей, склонных к дорожно-транспортным происшествиям, и создают базу для дальнейшего поиска методик выявления и профессионального отбора водителей, потенциальных авторов аварий.

Ключевые слова: транспортная безопасность, аварийность, профессиональный отбор, профессиональный отбор водителей автобусов, склонные к дорожно-транспортным происшествиям водители.

Еще в начале XX в. дорожно-транспортные происшествия (ДТП) и проблема безопасности профессиональной деятельности стали объектом оригинальных исследований специалистов в области прикладной психологии и психиатров [2; 11; 13]. Однако, несмотря на длительность изучения проблемы и существенные достижения в этой сфере, до сих пор нет целостной общепризнанной теории или модели поведения водителя [18]. Это объясняется описательным подходом теоретических концепций, невозможностью экспериментальной проверки гипотетических положений, а также сложностью определения предикторов аварийности [6; 20; 30; 31; 33; 34].

Несмотря на принимаемые меры по ужесточению законодательства, совершенствованию дорожной сети, знаков и разметки, разработке, внедрению и совершенствованию систем безопасности водителя и пассажиров, регулированию рабочего времени и времени управления, аварии на дорогах остаются важной социально-экономической проблемой. Тран-

¹ Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проекты № 14-06-00963а, 12-36-01390а2).

спортные средства управляются людьми, чье поведение обуславливают многочисленные биологические, физиологические и психологические факторы. К группе водителей с высокой аварийностью относят молодых (до 25 лет) [15; 40], выпускников автошкол со стажем менее 18 месяцев [24; 29; 39; 41], а также водителей в возрасте 60 и более лет [36]. Определенная доля ДТП обусловлена вождением в нетрезвом виде [Там же], что, в свою очередь, вызвано целым рядом факторов, среди которых нельзя исключить ни биологические, ни психологические. Однако проблема аварийности не исчерпывается вождением в состоянии опьянения, недостаточным уровнем подготовки и возрастом водителя.

Некоторые исследователи полагают, что до 40% ДТП создают водители, склонные к риску, – лица, имеющие повышенную психофизиологическую потребность активации по сравнению с другими, что приводит к негативным последствиям [38]. В ряде публикаций, разрабатывающих модель аварий, основанную на ошибочных действиях, показан вероятностный характер возникновения ошибочных действий водителя при снижении уровня бодрствования [5; 8; 14; 21; 28].

Эмпирические данные о том, что небольшая группа работников страдает от производственных травм чаще, чем остальные, привели к разработке представления о склонности к несчастным случаям или предрасположенности.

Впервые в 1919 г. М. Greenwood и Н.М. Woods показали существование относительно малочисленной группы операторов промышленного оборудования Великобритании, подверженных большинству производственных травм [19]. Е. Farmer и Е.С. Chambers [16] и независимо от них К. Marbe [27] в 1926 г. для этого явления ввели термин «склонность к несчастным случаям», выделяя таким образом наличие стойкой группы лиц, регулярно подвергающихся несчастным случаям.

Мысль о существовании группы водителей, склонных к ДТП, чаще других, впервые высказана W. Bingham в 1933 г. [9], а в последующем подтверждалась эмпирически на различных группах: от владельцев личного автотранспорта до пилотов военно-воздушных сил [17; 23; 26; 40].

С начала 1940-х гг. проблема транспортной безопасности привлекает пристальное внимание психиатров и специалистов по инженерной психологии. Лица, регулярно совершающие ДТП, исследуются клинко-психопатологическим методом и с привлечением разнообразных тестовых батарей [6; 7; 10; 22; 25; 32; 35; 42]. В отечественной психиатрии разработана теория повторного совершения ДТП в результате патологической реакции на стресс, вызванной первичной аварией [4]. Другие исследования, напротив, демонстрируют усиление бдительности водителем, попав-

шим в единичную аварию, что, по мнению исследователей, предотвращает совершение ДТП в аналогичных условиях в последующем [37]. Тем не менее, определенной методики для выявления предикторов аварийности так и не создано [11]. Более того, крупномасштабных лонгитюдных эмпирических исследований по данной проблеме существует весьма ограниченное количество. Не выработана также единая методология подобных работ [43].

Таким образом, исследование аварийности среди водителей в естественных условиях в течение длительного времени остается актуальной и малоисследованной проблемой. Особенно перспективной представляется разработка методов профессионального отбора, основанных на сравнении нейробиологических качеств операторов с результатами эмпирических наблюдений и учетом аварий. Детальная разработка методологии исследования транспортных аварий водителей для выявления предикторов склонности к ДТП позволит оптимизировать профессиональный отбор водителей и снизить количество аварий.

Одной из наиболее известных работ, рассматривающих статистические данные аварийности водителей автотранспорта в русле концепции склонности к ДТП, является статья В. J. Campbell, D. Levine [12], где изучалась частота попадания в ДТП водителями штата Северная Каролина (всего 2 502 240 водителей) в течение двух следующих друг за другом двухлетних периодов. В работе «Статистический анализ предрасположенности водителей к авариям» [1] нами применялась методика сравнения распределения Пуассона с данными, полученными экспериментально в ходе каролинского исследования. Данные настоящего анализа мы будем сравнивать с этой работой.

Статистические показатели аварийности, как правило, устанавливаются либо путем сравнения эмпирически полученного распределения ДТП с пуассоновским распределением или с отрицательным биномиальным распределением [3], либо путем сравнения и корреляции количества ДТП, совершенных группой лиц в течение двух равных периодов времени [12].

Сравнение характера эмпирического распределения ДТП с распределением Пуассона выявляет их значительные различия. Согласно исследованию Д. Клеббельсберга [3], эмпирические распределения ДТП несколько лучше согласуются с так называемым отрицательным биномиальным распределением, чем с простым пуассоновским распределением. Вопрос о характере распределения аварий, наиболее близкого к эмпирическому, остается открытым.

Использование коэффициентов корреляции как меры линейной взаимосвязи между частотами ДТП в разные промежутки времени также

вызывают определенную критику [3], обусловленную нелинейной связью между авариями в различные промежутки времени. Кроме того, коэффициенты корреляции помогают только обозначить проблему, констатируя, на какое количество водителей приходится то или иное количество ДТП, не давая возможности классифицировать водителей по их предраположенности к ДТП.

Целью настоящего исследования был статистический анализ эмпирических данных об аварийности профессиональных водителей автобусов. Выполненная работа продолжает развивать концепцию склонности к авариям и формирует базу для последующего исследования предикторов аварийности на основании эмпирических показателей.

Актуальность и новизна работы заключаются в анализе данных, полученных в результате длительного наблюдения за поведением профессиональных водителей автобусов в условиях осуществления ими профессиональной деятельности. Немаловажным организационным аспектом наблюдаемой группы является тот факт, что в данной группе аварийные водители имеются, несмотря на естественное желание любого работодателя прекращать трудовые отношения с работником с низкими показателями эффективности и безопасности. Для избегания методологических трудностей [43] общие данные анализировались отдельно для двух типов случаев: случаев, где водитель признан невиновным, а также случаев, в совершении которых он виновен. В настоящей работе обобщены промежуточные данные, в последующих публикациях планируется оценить полученные показатели в динамике и сравнить их с результатами, полученными в ходе психофизиологического тестирования и клинического обследования.

Нами проанализированы показатели аварийности в группе 456 водителей междугородних автобусов (мужчин в возрасте от 19 до 72 лет, средний возраст 42,36 лет, среднеквадратичное отклонение 11,66 лет) ПАТП «Мосгортранс» и «Мострансавто» за последние 12 лет. Наблюдение продолжается по настоящее время, хотя исследовались данные о ДТП, которые совершены за отрезок времени с 01.03.1999 по 28.02.2011. Если водитель поступил на предприятие до 01.03.1999, то началом наблюдения его аварийности считалась дата 01.03.1999. Если водитель работает и в настоящее время, то второй считалась условная дата 28.02.2011. Данные относительно графика работы и отпусков, продолжительности рабочего времени были усреднены. Разброс периодов наблюдения составил от 90 до 4382 дней (рис. 1). Средний период наблюдения за аварийностью водителя составил 1145 дней (3,13 года).

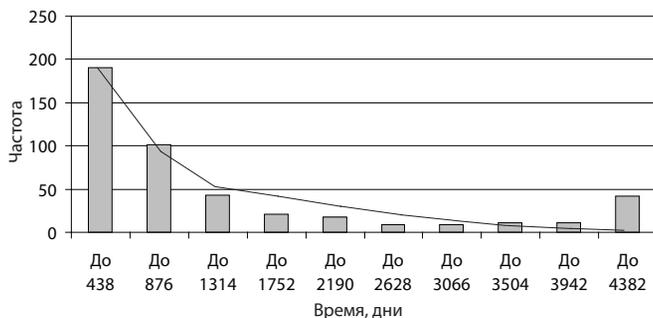


Рис. 1. Частота периодов наблюдения за аварийностью водителя (гистограмма) и соответствующие ей теоретические частоты (на основе распределения Вейбулла)

Данные об аварийности представляют собой информацию о числе ДТП в соответствии с журналом учета, предоставленным администрацией ПАТП, в совершении которых водитель по заключению ГИБДД был признан невиновным (диапазон от 0 до 3), а также число ДТП, в совершении которых водитель был признан виновным (диапазон от 0 до 3). Общее число водителей, совершивших ДТП со статусом по заключению ГИБДД, представлено в таблице 1.

Таблица 1

Число водителей, совершивших ДТП

Статус	Виновен		Невиновен		Виновен (в) + невиновен (нв)	
	Количество ДТП и условие	1 ДТП	45	1 ДТП	42	1 в + 1 нв
2 ДТП		11	2 ДТП	2	2 в + 1 нв	1
3 ДТП		1	3 ДТП	1	1 в + 2 нв	1
Всего 57		Всего 45		Всего 15		

Каждому водителю соответствует определенное число такого типа ДТП, совершенных им за период его работы. Предполагаем, что эти события происходили случайным образом и не зависели от индивидуальных качеств водителя. Тогда интервал между событиями подчиняется экспоненциальному закону распределения с параметром $\lambda_{\text{нв}}$, а число событий ДТП m за период работы t каждого водителя распределено по закону Пуассона

$$B_m = \frac{a^m}{m!} e^{-a} \quad (1)$$

где $a = \lambda_{\text{нв}} t$, B_m – вероятность совершить m ДТП.

Методом наибольшего правдоподобия был вычислен параметр $\lambda_{\text{нв}} = 3.9 \cdot 10^{-6}$ 1/ч ($T_{\text{нв}} = 1/\lambda_{\text{нв}} = 10660$ дней). Для этого искался максимум следующей функции правдоподобия

$$L = \sum_j \lg(B_{m_j}(a_j)) \quad (2)$$

где индекс j показывает принадлежность параметра j -му водителю: m_j – число ДТП и $a_j = \lambda_{\text{нв}} t_j$ – параметр закона Пуассона, зависящий от периода работы водителя.

Поскольку оценивалась выборка конечного размера, необходимо также оценить вероятность совершить ошибку, считая, что результат, полученный для этой выборки, совпадает с общим для генеральной совокупности. Выдвигается гипотеза (0-гипотеза), что закон распределения имеет вид с определенным выше значением $\lambda_{\text{нв}}$. Выбираем критерий, с помощью которого проверяется данная гипотеза, и отвергаем ее, если получаем результат, маловероятный при истинности выдвинутой гипотезы. В нашем случае в соответствии с критерием Пирсона получено значение $p = 0,64$. Это значит, что, если мы отвергнем 0-гипотезу о распределении Пуассона с параметром $\lambda_{\text{нв}}$, мы допустим ошибку с вероятностью p . Следовательно, мы просто обязаны ее принять. На рис. 2 изображены нормированные эмпирические и рассчитанные частоты пуассоновского распределения. Из сравнения гистограмм можно сделать вывод, что ДТП, в которых водители невиновны, происходят случайным образом и не зависят от индивидуальных качеств водителя.

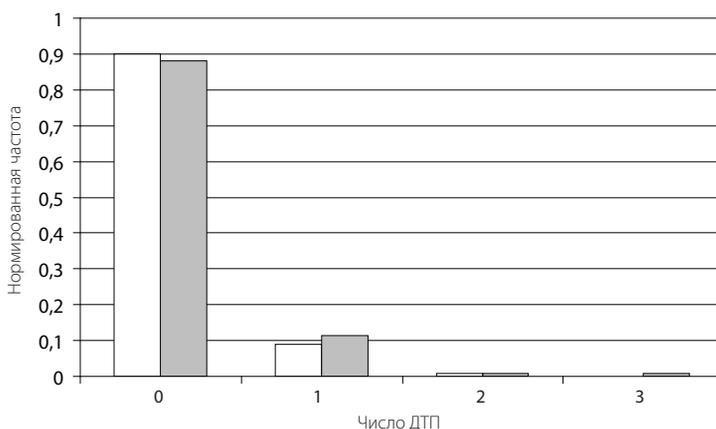


Рис. 2. Сравнение эксплуатационной нормированной частоты ДТП «невиновен» (□) и соответствующего ей пуассоновского распределения вероятности (■)

Рассмотрим теперь аналогичные данные о ДТП, в которых водители были признаны виновными. Проверка критерием Пирсона показала, что гипотеза о пуассоновском распределении массива чисел ДТП достаточно маловероятна: $p = 0,064$, что находится на грани принять–отвергнуть. Подберем гипотезу с более высоким уровнем значимости. На рис. 3 показано заметное расхождение эмпирической и чисто пуассоновской гистограмм. Однако из графика видно, что расхождение это не очень большое.

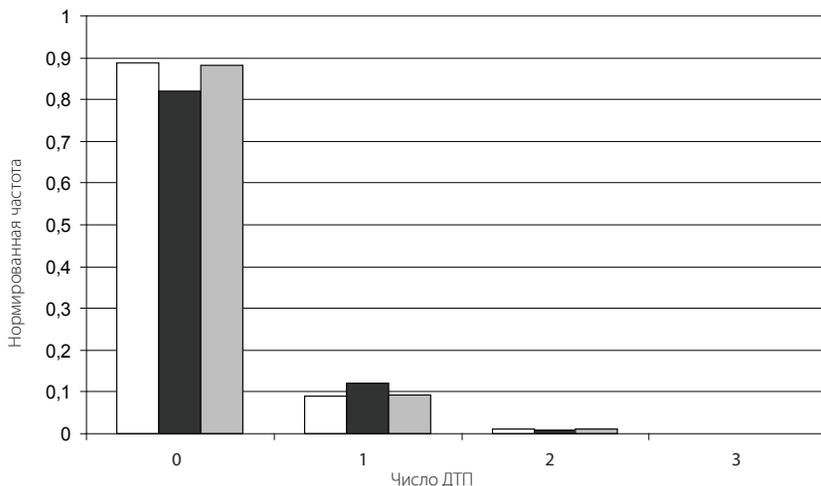


Рис. 3. Эмпирическая нормированная частота ДТП «виновен» (□) и соответствующего ей теоретического пуассоновского распределения вероятности для одного (■) и двух типов водителей (▒).

Предположим, как это было сделано в нашей предыдущей работе [1] и в исследовании В.В. Сэмпбелл, Д. Левин [12], что популяция водителей состоит из нескольких категорий водителей. Каждая категория характеризуется распределением Пуассона вида, описывающим вероятность попадания водителя в ДТП то или иное число раз. При указанных условиях для произвольно выбранного водителя риск совершить m ДТП вычисляется по формуле полной вероятности несовместных событий:

$$P_m(t) = \sum_i C_i B_{im} \quad (3)$$

где $B_{im} = \frac{a_i^m}{m!} e^{-a_i}$, $a_i = \lambda_i t$, $\sum_i C_i = 1$.

Здесь i – индекс, нумерующий категории водителей по их психофизиологической склонности к ДТП, m – индекс, нумерующий подгруппы водителей по числу совершенных ими ДТП ($m = 0, 1, 2, 3$), C_i – вероят-

ность гипотезы о том, что данный водитель принадлежит к i -категории (иными словами, C_i – это процентный состав водителей по категориям), B_{im} – вероятность (по Пуассону) того, что водитель i -категории совершит m ДТП в течение периода своего рабочего времени t , λ_i – интенсивность ДТП водителей i -категории.

Параметры C_i и λ_i как и ранее, рассчитывались методом наибольшего правдоподобия. Функция правдоподобия имеет следующий вид:

$$L = \sum_j \lg(P_{m_j}(t_j)) \quad (4)$$

Здесь индекс j означает суммирование по всем водителям. Расчеты показали, что достаточно использовать возможность существования двух категорий водителей, т.е. индекс i может принимать только два значения: 1 и 2. Более того, используемая информация, т.е. число водителей и время их работы, не дают возможности рассчитать параметры для большего числа категорий.

В результате расчетов были получены значения λ_i для первой и второй категорий и процентное распределение C_i водителей по категориям. Указанные параметры, а также предсказанное соотношение между ДТП, создаваемыми этими категориями, приведены в таблице 1. Последнее рассчитано по следующей формуле:

$$N_i = \frac{\lambda_i C_i}{\lambda_1 C_1 + \lambda_2 C_2}, \quad i = 1, 2 \quad (5)$$

Оценим достоверность полученного двойного распределения Пуассона. Критерий Пирсона выявил достаточно высокий уровень значимости: $p = 0,65$. Это означает, что мы должны принять гипотезу о двойном распределении Пуассона с параметрами, представленными в таблице 2.

Таблица 2

**Расчетные параметры безопасности для двух категорий водителей
(на данных ДТП «виновен»)**

Характеристики	Категории водителей	
	«менее аварийные»	«более аварийные»
λ_{ai} (1/ч)	$2,1 \cdot 10^{-6}$	$1,1 \cdot 10^{-5}$
Число водителей (C_i %)	339 (74%)	117 (26%)
Количество ДТП (%)	34%	66%

Сравнение величин λ_{ai} и λ_{nv} показывает, что интенсивность ДТП, в которых водитель невиновен, больше, чем интенсивность ДТП, совершаемых по вине первой категории водителей, в 2,2 раза ($\lambda_{nv}/\lambda_{v1}$). Это озна-

чает, что «менее аварийные» водители в 2,2 раза чаще попадают в ДТП по чужой вине, чем по своей.

Интенсивность ДТП «более аварийных» водителей в 4,5 раза ($\lambda_{в2}/\lambda_{нв}$) больше, чем интенсивность ДТП, в которых водитель не виновен и в 10 раз больше, чем интенсивность ДТП «менее аварийных» водителей.

Сравним наши результаты с результатами работы В.В. Дементенко, С.В. Герус [1], полученными на основе данных из штата Северная Каролина [12] (таблица 3).

Таблица 3

**Расчетные параметры безопасности
для разных категорий водителей (Сев. Каролина) [1]**

Характеристики	Категории водителей			
	1	2	3	4
λ_i (1/ч)	$3,5 \cdot 10^{-6}$	$1,8 \cdot 10^{-5}$	$6,1 \cdot 10^{-5}$	$2,6 \cdot 10^{-4}$
C_i (%)	77%	22%	0,66%	$3,2 \cdot 10^{-4}\%$
Количество ДТП (%)	37,5%	56,8%	5,6%	0,01%

Поскольку указанная база данных содержала сведения о гораздо большем количестве водителей (2,5 млн.), то и количество категорий было рассчитано больше – четыре. Представляется возможным сравнить результаты для двух первых основных категорий (таблицы 2, 3). Сопоставление показывает достаточно хорошее согласие результатов. Имеющиеся различия между λ параметрами незначительны, если учесть, что λ_1 и λ_2 отличаются в 4–5 раз. Очень близки процентные содержания категорий водителей C_i (74 : 26 и 77 : 22). Обратим внимание на то, что значения параметров λ_i американской выборки лежат в интервале между λ_{vi} и λ_{ni} российских показателей. Это может свидетельствовать о том, что частота ДТП, совершенных по вине водителей, λ_{vi} очень близка к частоте американских ДТП λ_i (в российской первой группе даже меньше), но добавленная частота $\lambda_{нв}$, вызванная посторонними причинами, не зависящими от водителя, у американских водителей, по-видимому, гораздо меньше.

Хотя мы и получили конкретные цифры для значений λ_i , на самом деле это некоторые средние величины, т.к. в природе эти параметры имеют некоторый разброс, который невозможно учесть в рамках наших расчетов. В целом же полученные результаты для двух независимых баз данных неплохо согласуются между собой.

Что касается несовпадения процентного соотношения между количеством ДТП, совершаемого разными категориями, то оно вызвано различием параметров λ_{ni} , т.к. они входят в формулу для соотношения чисел ДТП.

Процентный состав водителей по категориям определяется параметром $C_j = 74\%$ ($C_2 = 1 - C_1 = 26\%$). Однако это не означает, что из 455 каждый водитель является на 26% «более аварийным» и на 74% «менее аварийным». Такое получилось бы, если бы все водители проработали одно и то же время и совершили одинаковое число ДТП. Однако поскольку число ДТП и время профессиональной деятельности водителей индивидуальны, то вероятность водителя с номером j принадлежать к i категории ($i = 1, 2$) водителей определяется с учетом этих обстоятельств согласно формуле изменения вероятности Байеса:

$$S_j = S_{1j} = \frac{C_1 B_{1j}}{C_1 B_{1j} + C_2 B_{2j}}, \quad S_{2j} = 1 - S_{1j} \quad (6)$$

Здесь B_{ij} – вероятность пуассоновского распределения j водителя из i категории ($i = 1, 2$):

$$B_{ij} = \frac{(\lambda_i t_j)^{m_j}}{m_j!} e^{-\lambda_i t_j},$$

t_j – период работы j -го водителя, m_j – число ДТП, в которых водитель был виновен.

Таким образом, каждому j водителю поставлена специфическая оценка S_{1j} (S_{2j}), лежащая в интервале от 0 до 1. Величина S_{1j} показывает вероятность того, что водитель принадлежит к категории «менее аварийных». Аналогично величина S_{2j} показывает вероятность того, что водитель принадлежит к категории «более аварийные». С учетом того, что $S_{2j} = 1 - S_{1j}$ можно говорить о некоторой шкале аварийности $S \equiv S_j$ (в диапазоне от 0 до 1) в соответствии, с которой водителей можно классифицировать как «аварийных» (если $S_j \rightarrow 0$) или «безопасных» (если $S_j \rightarrow 1$).

Оценка аварийности водителя S зависит от времени работы водителя и от количества ДТП, в которых он был виновен, совершенных им за это время. Для наглядного представления этой зависимости построим ее график (рис. 4).

Зависимость состоит из четырех кривых – по количеству совершенных ДТП. Каждая точка на графике соответствует конкретному водителю. Каждая кривая имеет асимптотой горизонталь $S = 1$, но для рассматриваемого ограничения по времени работы около 4500 ч. этим кривым далеко до своих асимптот. Более того, при дальнейшем увеличении времени работы водителей рассматриваемая зависимость может стать многозначной, т.е. одно и то же значение S могут приобретать водители с разным количеством ДТП. Для этого, конечно, водителю с большим количеством ДТП придется проработать существенно большее время, чем води-

тению с меньшим количеством ДТП. Но для реализации данного случая, судя по приведенному графику, требуется, по крайней мере, еще около 3000 ч. наблюдения за рассматриваемой группой водителей. Пока же (за время наблюдения ~ 4500 ч.) с достаточно высокой степенью вероятности ($S > 0,75$) можно считать «безопасным» водителя, совершившего 0 ДТП (всего в нашей выборке таких водителей 310), и «аварийным» ($S < 0,25$) – совершившего 2 и более ДТП (всего в нашей выборке 6 таких водителей). Водители, совершившие 1 ДТП, имеют значение S , лежащее в пределах от 0,34 до 0,58, что недостаточно для их уверенной классификации (140 водителей).

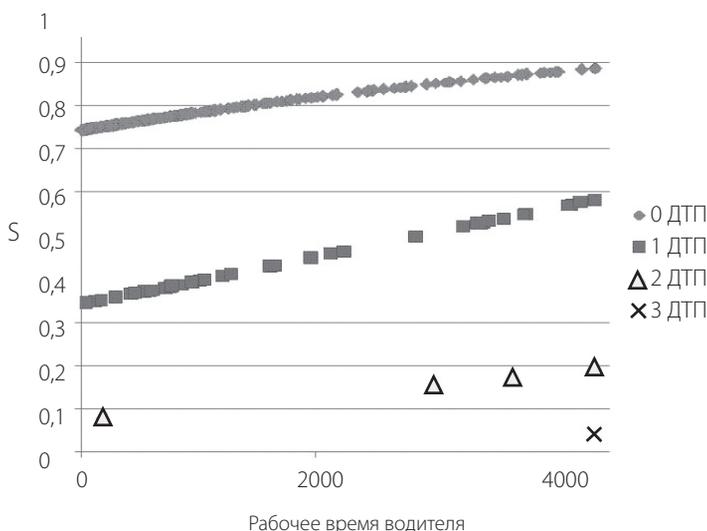


Рис. 4. Зависимость аварийности S для каждого водителя от времени его работы и количества совершенных им ДТП (в которых был признан виновным)

События ДТП, в которых водитель был признан невиновным, распределены как результат случайного пуассоновского процесса с одним показателем $\lambda_{\text{нв}}$, не зависят от индивидуальных качеств водителя, не влияют на классификацию его аварийности и могут рассматриваться как результат случайного, стихийного события. Другими словами, водители попадают в ДТП, которые создаются по вине других водителей.

Аварии, в совершении которых водители признаны виновными, представляет собой результаты ДТП двух подгрупп водителей («менее аварийных» и «более аварийных») с разными индивидуальными склонностями к ДТП.

«Менее аварийные» и «более аварийные» водители составляют соответственно 74% и 26% от общего числа виновных участников ДТП.

Несмотря на то, что «более аварийных» водителей меньшинство (26%), по их вине совершается основное количество ДТП (66%) (из количества ДТП, совершенных по вине водителя). «Менее аварийные» имеют параметр интенсивности (λ) попадания в ДТП в 10 раз меньше, чем «более аварийные», т.е. в данной группе водители попадают в ДТП по своей вине в 10 раз реже.

Водителей можно классифицировать с заданной вероятностью на принадлежность к группе «безопасных» или «аварийных» на основе числа ДТП, совершенных ими за время их работы. Если за время наблюдения около 5000 ч. водитель не совершил ни одного ДТП по своей вине, то с вероятностью более 0,75 его можно считать «хорошим» водителем и «плохим», если он совершил 2 и более ДТП.

Предложенный ранее [1] математический аппарат анализа эмпирических данных позволяет выявить группу аварийных водителей, по вине которых совершается большая часть аварий. Эта группа немногочисленна, но профессионально-психологический отбор именно таких водителей позволил бы сократить вдвое количество аварий.

Представляется перспективным поиск методик профессионального отбора, коррелирующих с оценкой аварийности водителей нашей выборки, получивших оценку с вероятностью более 0,75. Поиск таких методик (психофизиологических, клинико-анамнестических, опросный метод и т.д.) будет материалом дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Дементенко В.В., Герус С.В. Статистический анализ предрасположенности водителей к авариям // *Нелинейный мир*. 2010. Т. 8. № 4. С. 255–263.
2. Ермолаев В.В., Четверикова А.И. К вопросу о критериях профессионально-психологического отбора водителей // *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова*. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 2. С. 105–112.
3. Клеббельсберг Д. *Транспортная психология* / Пер. с нем.; Под ред. В.Б. Мазуркевича. М., 1989.
4. Шемчук Н.В. Психические расстройства у водителей – участников дорожно-транспортных происшествий: Дис. ... канд. мед. наук. М., 2003.
5. A review of invehicle sleepiness detection devices. Published project Report 157
6. Accident proneness, does it exist? A review and meta-analysis / Visser E. et al. // *Accid. Anal. Prev.* 2007. Vol. 39. P. 556–564.
7. Arbous A.G., Kerrich J.E. The phenomenon of accident proneness // *Industrial Medicine and Surgery*. 1953. Vol. 22. P. 141–148.
8. Awareness of driving while sleepy and road traffic accidents: prospective study in GAZEL cohort / Naby H. et al. // *Br. Med. J.* 2006. № 333. P. 75–98.

9. Bingham W.V. The accident-prone driver // *Hum. Factors*. 1932. Vol. 6. P. 158–169.
10. Burke C.J. A chi-square test for «proneness» in accident data // *Psychological Bulletin*. 1951. Vol. 48. P. 497–504.
11. Burnham J.C. The syndrome of accident proneness (Unfallneigung): why psychiatrists did not adopt and medicalize it // *History of Psychiatry*. 2008. Vol. 19. P. 251–274.
12. Campbell B.J., Levine D. Accident proneness and driver license programs // *First International Conference on Driver Behavior*. Zurich, 1973. PS 3. P. 1–12.
13. Clarke S., Robertson I.T. A meta-analytic review of the Big Five personality factors and accident involvement in occupational and non-occupational settings // *J. of Occupational and Organizational Psychology*. 2005. Vol. 78. Issue 3. P. 355–376.
14. Drowsiness, countermeasures to drowsiness, and the risk of motor vehicle crash / Cummings P. et al. // *Injury Prevent*. 2001. Vol. 7. P. 194–199.
15. Elvik R. Why some road safety problems are more difficult to solve than others // *Accid. Anal. Prev*. 2010. Vol. 42. P. 1089–1096.
16. Farmer E., Chambers E.G. A Psychological Study of Individual Differences in Accident Rates / Medical Research Council. Industrial Fatigue Research Board. Report № 38. London, 1926.
17. Fleming J., Dickenson J. Accident Proneness and Accident Law // *Harv. L. Rev*. 1950. Vol. 63. P. 769–795.
18. Glendon A.I. Traffic Psychology: A state-of-the-art review // *The IAAP Handbook of Applied Psychology*. 2011. P. 545–558.
19. Greenwood M., Woods H.M. The incidence of industrial accidents upon individuals with special reference to multiple accidents // *Industrial Fatigue Research Board. Medical Research Committee. Her Majesty's Stationery Office. Report № 4*. London, 1919.
20. Huguenin R.D., Rumar K. Models in traffic psychology // *Traffic Psychology Today / Ed. by P.E. Barjonet*. Boston, 2001. P. 31–59.
21. Kaplan K.A., Itoi A., Dement W.C. Awareness of sleepiness and ability to predict sleep onset: can drivers avoid falling asleep at the wheel? // *Sleep Med*. 2007. № 9. P. 71–79.
22. Kummer J.M. A psychiatrist looks at problem drivers // *Medical Times*. 1963. № 91. P. 160–164.
23. Lardent CL. Pilots who crash: Personality constructs underlying accident prone behaviour of fighter pilots // *Multivariate Experimental Clinical Research*. 1991. № 10 (1). P. 1–25.
24. Naturalistic assessment of novice teenage crash experience / Lee S.E. et al // *Accid. Anal. Prev*. 2011. Vol. 43. P. 1472–1479.
25. MacIver J. Psychological aspects of accident causation // *Industrial Medicine and Surgery*. 1959. Vol. 28. P. 231.
26. McFarland R.A. The epidemiology of motor vehicle accidents // *JAMA*. 1962. Vol. 180. P. 289–300.
27. Marbe K. *Praktische Psychologie der Unfälle und Betriebsschäden*. München, 1926.
28. Maycock G. Sleepiness and driving: the experience of UK car drivers // *J. Sleep Res*. 1996. Vol. 5. P. 229–237.

29. Mayhew D.R., Simpson H.M., Pak A. Changes in collision rates among novice drivers during the first months of driving // *Accid. Anal. Prev.* 2003. Vol. 35. P. 683–691.
30. Michon J. A. A critical view of driver behavior models: What do we know, what should we do // *Human behavior and traffic safety* / L. Evans, R.C. Schwing (eds.). NY, 1985. P. 485–520.
31. Michon J. A. Explanatory pitfalls and rule-based driver models // *Accid. Anal. Prev.* 1989. Vol. 21 (4). P. 341–353.
32. Mintz A., Blum M.L. A re-examination of the accident proneness concept // *J. of Applied Psychology.* 1949. № 33. P. 195–211.
33. Ranney T.A. Models of driving behavior: A review of their evolution // *Accid. Anal. Prev.* 1994. Vol. 26 (6). P. 733–750.
34. Rothengatter T. Drivers' illusions – no more risk // *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour.* 2002. № 5 (4). P. 249–258.
35. Selling L.S. The psychiatric findings in the cases of 500 traffic offenders and accident prone drivers // *Am. J. of psychiatry.* 1940. № 96. P. 63–79.
36. Streff F.M. *Driving Safety* // *Encyclopedia of Applied Psychology.* Oxford; Boston, 2004. Vol. 1. P. 633–638.
37. Taxi drivers' accidents: How binocular vision problems are related to their rate and severity in terms of the number of victims / Maag U. et al. // *Accid. Anal. Prev.* 1997. Vol. 16. P. 167–184.
38. *The Conditions for Inappropriate High Speed: A Review of the Research Literature from 1995 to 2006 (Road safety research report № 92)* / Fuller R., Bates H., Gormley M. et al. London, 2008.
39. The effect of passengers and risk-taking friends on risky driving and crashes/near crashes among novice teenagers / Simons-Morton B.G., Ouimet M.C., Zhang Z., et al. // *J. Adolesc. Health.* 2011. Vol. 49. P. 587–593.
40. Tillmann W. A., Hobbs G. E. The accident-prone automobile driver; a study of the psychiatric and social background // *The Am. J. of Psychiatry.* 1949. Vol. 106. P. 321–331.
41. *Youth and Road Safety* / Toroyan T., Peden M. (eds.). Geneva, 2007.
42. Webb W.B., Jones E.R. Some relations between two statistical approaches to accident proneness // *Psych. Bulletin.* 1953. № 50. P. 133–136.
43. Walberg A. *Driver behavior and accident research methodology: unresolved problems. (Human factors in road and rail transport).* Ashgate, 2009.

Э.Э. Сульчинская

Особенности ценностных ориентаций преподавателей вузов

В статье представлен анализ исследования ценностных ориентаций преподавателей вузов. Определена специфика влияния высокой и низкой значимости отдельных ценностей на поведение и деятельность преподавателей.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценностные предпочтения, профессиональная деятельность преподавателей вузов.

Важнейшим компонентом, регулирующим деятельность и поведение преподавателя, определяющим его педагогическую позицию и обеспечивающим должный уровень профессиональной и личностной культуры, являются ценностные ориентации. Они отражают систему устойчивых отношений личности к окружающему миру и самой себе, существуют в форме фиксированных установок на материальные и духовные ценности культуры и общества [4, с. 214]. Ценностные ориентации определяют выбор значимых целей и способов их достижения. Их рассматривают как предпочтения или отвержения определенных смыслов [3, с. 412], жизнеорганизующие начала, которые обеспечивают готовность личности вести себя определенным способом, что становится особо значимым в критических, конфликтных и просто напряженных ситуациях, где ценностные ориентации определяют выбор способа взаимодействия с другими людьми.

Ценностные ориентации определяют ожидания преподавателя относительно вуза и устремления в собственной профессиональной деятельности, лежат в основе мотивации, обеспечивая ее направленность. В совокупности ценностные ориентации членов педагогического коллектива являются фактором конкурентоспособности вуза [3, с. 411].

Большое значение имеет содержание доминирующих в системе ценностных ориентаций компонентов. Система ценностных ориентаций каждого человека иерархична и динамична. Ценностные ориентации могут вступать в противоречие друг с другом и порождать внутриличностный конфликт, который представляет собой острое негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой [1, с. 273].

Важно, чтобы система ценностей преподавателя совпадала с особенностями профессиональной деятельности, соответствовала требовани-

ям профессиональной среды и ценностям конкретного вуза как субъекта системы образования. В структуре личности педагога, помимо общечеловеческих ценностей, особо стоит выделить профессионально-личностные ценности, которые В.А. Сластенин считает стержневым компонентом личности педагога, его профессионального самосознания. Они подразделяются на ценности, способствующие утверждению личности в обществе; ценности, влияющие на развитие коммуникативной культуры; ценности, ведущие к самосовершенствованию; ценности самовыражения; ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами [6, с. 121].

Важную роль играют ценности, способствующие утверждению личности в обществе, влияющие на развитие коммуникативной культуры, и ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами. В выборе способа поведения преподавателя при его взаимодействии со студентами определяющую роль играют также нравственные ценностные ориентации, которые являются элементом аффективно-мотивационного компонента его нравственной воспитанности. Эта группа ценностей определяет способность преподавателя соотносить свои действия с этическим эталоном [2, с. 115]. Уровень развития этой способности является одним из показателей педагогической компетентности и дает преподавателю возможность не только соответствовать высоким этическим эталонам поведения и взаимодействия с учащимися, но и быть носителем нравственных образцов поведения, регулировать систему педагогических отношений в соответствии с этическими нормами.

Имеющиеся в настоящее время исследования ценностных ориентаций педагогов, в том числе преподавателей вузов, недостаточно отражают значимость отдельных личностных ценностей и ее взаимосвязь с особенностями реализации профессиональной деятельности данных специалистов.

Нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение особенностей ценностных ориентаций преподавателей московских вузов. В качестве задач выдвигалась диагностика терминальных и инструментальных ценностей участников исследования, выявление групп наиболее и наименее предпочитаемых терминальных ценностей и выявление групп наиболее и наименее предпочитаемых инструментальных ценностей, анализ влияния исследованных предпочтений на профессиональную деятельность преподавателей. В качестве методики для диагностики была выбрана методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. В исследование приняло участие 26 человек от 25 до 58 лет, 16 женщин и 10 мужчин.

В ходе исследования была проведена диагностика инструментальных и терминальных ценностей по методике М. Рокича. Затем определена частота выбора каждой ценности в качестве первой, второй или третьей по значимости и частота выбора каждой ценности в качестве шестнадцатой, семнадцатой и восемнадцатой (3 последние позиции). Ценности, находившиеся на первых позициях, рассматривались как наиболее значимые, на последних – как наименее.

Результаты исследования показали, что наиболее значимой для преподавателей данной группы является ценность «здоровье», на втором месте со значительным отставанием «активная деятельная жизнь». Доминирование ценности «здоровье» у подавляющего большинства преподавателей независимо от стажа и возраста носит, на наш взгляд, защитный характер. Перестройка современной системы образования, происходящие в ней изменения, растущие требования к личности, профессионализму и результативности преподавателя привели к увеличению трудовой и психической нагрузки. В связи с этим на уровне психолого-педагогического профессионального сообщества проблема сохранения физического, психологического и социального здоровья педагога ставится и исследуется и обсуждается достаточно широко. На индивидуальном уровне данная проблема переживается преподавателями как тревога, страх потерять здоровье и трудоспособность, что приводит к восприятию ценности здоровья как особо значимой.

Высокая значимость ценности «активная деятельная жизнь» указывает на то, что преподавателями в их деятельности движет стремление к самоосуществлению себя как личности в различных формах социальной активности, включая профессию.

В качестве наименее предпочитаемых ценностей были выделены «развлечение» – это самая не предпочитаемая ценность, «счастье других», «счастливая семейная жизнь» и «переживание прекрасного в природе и искусстве». Три последние ценности оказались приблизительно равными по значимости. Эту ситуацию можно объяснить тем, что относясь к представителям профессий социального типа, преподаватели в большей степени ориентированы на других людей (студентов) и на деятельность, поэтому ценности, связанные со счастьем, благополучием и наслаждением жизнью, для них являются малозначимыми.

Результаты исследования инструментальных ценностей показали, что самыми значимыми являются «непримиримость к недостаткам в себе и в других» и «ответственность». Это указывает на то, что основными средствами для реализации преподавательской деятельности является ответственность и требовательное отношение к себе и к другим, что дает

преподавателям возможность вписаться в высокие стандарты работы, заложенные современной реформой образования, обеспечивает наличие этической компоненты во взаимоотношениях. В то же время преобладание ответственности и высокой требовательности наиболее типично для личностей с авторитарной педагогической позицией и формально педагогической направленностью, которые идут в разрез с духом современных изменений, предполагающим демократизм в отношениях со студентами и творчество, готовность к инновациям в трудовом процессе.

Таким образом, являясь важными факторами активности человека, ценностные ориентации обеспечивают регуляцию деятельности преподавателя вуза и особенности его поведения и общения со студентами. Система ценностей любого специалиста должна соответствовать специфике его деятельности и особенностям профессиональной среды. Проведенные на основании методики М. Рокича исследования ценностных ориентаций преподавателей показывают, что терминальные ценности частично соответствуют стратегическим целям преподавательской деятельности, что ценности, связанные с направленностью личности на себя, имеет низкую значимость для большинства преподавателей. Исследование инструментальных ценностей указывает на то, что доминирующие ценности наиболее типичны для людей с авторитарной педагогической позицией и формально педагогической направленностью. Ценности, связанные с творческим проявлением себя, имеют достаточно маленькое значение. Такое распределение значимости ценностей может говорить о наличии профессиональных деформаций и о возможных затруднениях при решении отдельных профессиональных задач.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. 5-е изд. СПб., 2013.
2. Кулешова Л.Н. Нравственное воспитание личности как предмет психологического исследования // Развитие и формирование личности в современных условиях: Учебное пособие / Кулешова Л.Н. и др. М., 2009. С. 95–115.
3. Куроедова Е.О. Мотивация и ожидания преподавателей как фактор конкурентоспособности вуза // Шестой Международный научный конгресс «Роль бизнеса в трансформации российского общества»: Сб. тезисов и докладов. М., 2011. С. 411–413.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М., 1999.
5. Педагогика: Учебник / Пидкасистый П.И. и др.; Под ред. Пидкасистого П.И. М., 2010.
6. Слостенин В.А. Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003.

Е.А. Петренко

Современные подходы к оценке общих компетенций и основные проблемы их диагностирования

В статье дан краткий обзор основных подходов к оценке уровня сформированности компетенций, кратко представлены методы оценивания компетенций, а также проблемы, возникающие при их диагностике.

Ключевые слова: традиционный подход, технологический подход, компетентностный подход, диагностика компетенций, педагогический эксперимент, квалиметрические методы.

Оценка компетентности – это числовая (или вербальная) фиксация совокупности свойств или характеристик личности на шкале системы требования к содержанию компетентностей [9]. Основой для требований являются нормативные документы по образованию (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.). Исследователи подчеркивают, что оценка уровня сформированности компетентности предполагает: 1) оценку особенностей проявления компетентности личности; 2) оценку сформированности основных компонентов компетентности; 3) сбор оценочной информации о сформированности данной компетенции и последующее планирование улучшения качества обучения [9].

В целом для модульного обучения, основанного на компетентном подходе, характерен индивидуальный подход к оцениванию подготовленности специалиста. О.Е. Станулевич выделяет четыре фактора, обеспечивающих качество оценки компетенций.

1. Обоснованность. Она достигается за счет однородности предъявляемых критериев, а также за счет оценки только той компетенции, которая является целью обучения.

2. Доступность и достоверность. Объективная оценка сформированности компетенций возможна только при наличии одинаковых условий для оценки и доступа к информационным источникам. Знания и навыки должны проверяться на примере конкретной ситуации, а в числе жюри должны присутствовать работодатели.

3. Применимость: методы оценки должны соответствовать имеющимся ресурсам.

4. Гибкость: оценка проводится только тогда, когда обучающийся готов продемонстрировать сформированные компетенции [8].

Методологически в российском образовании выделяются два подхода к оценке: традиционный и технологический подход к оценке уровня сформированности компетенций. Традиционный подход к обучению, используемый в ФГОС ВПО и СПО с первого по третье поколения, основан на таксономии Б. Блума. Она включает 6 категорий обучения, или уровней таксономии: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Первые две категории характеризуют уровень освоения знания, остальные четыре – высокий уровень интеллектуальной деятельности. Знание, согласно теории Б. Блума, предполагает воспроизведения нужной для данной компетенции информации, понимание – объяснение такой информации, умение – решение закрытых проблем, анализ – решение открытых проблем, а оценивание – способность к критическим суждениям, основанным на полученных знаниях.

Типы оценочных средств, предложенных О.В. Темняткиной и др. [10], формулируются по разным уровням сложности (таблица 1).

Таблица 1

Уровень освоения	Тип доказательств	Методы оценки
Эмоционально-психологический	Мотивы, эмоции, установки («я знаю – я не знаю», «я умею – я не умею»)	Психологическое анкетирование, собеседование, ролевые игры и кейсы, наблюдение
Регулятивный	Базовые знания, умения, навыки	«Базовые» задания: задачи, тесты
Социальный	Демонстрация практических навыков	Наблюдение за деятельностью, наблюдение за организацией коллективной работы
Аналитический	Доказательство знания и понимания	Тест, письменная работа, научно-исследовательские проекты
Творческий	Выполнение проекта	Проект, курсовые работы
Уровень самосовершенствования	Оценка результатов деятельности	Портфолио, экспертные оценки, ВКР

Однако указанный подход отличается повышенной субъективностью оценки. Н.В. Кузьмина считает, что субъективность может быть значительно снижена за счет метода экспертного оценивания, или увеличения числа судей-наблюдений [6]. Следовательно, для этого необходимы специально обученные эксперты, уже владеющие такими компетенциями и способные оценить их уровень.

Таким образом, традиционный подход ориентирован на «результаты» образования, которые могут быть измерены различными педагогическими измерительными материалами. Однако такие исследователи, как А.В. Хуторской, М.Б. Чельшкова, Н.В. Ефремова и др., предлагают более инновационные средства оценки: наблюдение, контент-анализ документов, интервью, беседу, анкетирование, сравнение, классификацию, тестирование, контрольные и курсовые работы, анализ продуктов деятельности, активно-игровые диагностические методики и технологии (методы конкретных ситуаций, case-method и др.), проективные диагностические методики и др., которые ориентированы именно на определение уровня компетенции. Общая схема оценочных методов представлена на рисунке 1.



Рис. 1

Методики тестирования хороши тем, что они предполагают возможность компьютерной обработки данных и работают с большими объемами информации. Анкетирование позволяет выявить отсутствие или наличие каких-либо характеристик у опрошенных. Интервью дает большой психологический материал, выявляет уровень интеллекта, мотивацию, характер специалиста. Метод портфолио ориентирован не только на процесс оценивания полученных результатов, но и на самооценку, активное и сознательное отношение самого обучающегося к процессу и результатам обучения, как подчеркивает Н.Ф. Ефремова [3]. Отдельно в нашей схеме выделен метод 360 градусов как метод оценки, основанный на всестороннем изучении личности. Именно его, как один из самых информативных методов оценки общих компетенций учащихся, мы и решили использовать в нашем исследовании [6]. В зависимости от целей

ассесмента (оценки) с помощью метода 360 градусов можно оценивать такие компетенции учащегося, как инициативность, конфликтность, креативность, общительность, уровень технических навыков, навыки лидерства и групповой работы, готовность к нововведениям и другие [6].

Указанные инновационные модели оценки представляют особый интерес, однако критерии для них по-прежнему не разработаны. Сформированность компетенции можно определить по результату разрешения проблемных ситуаций. При этом критерии успешности достижения этих результатов должны быть разработаны заранее. ФГОС СПО, по нашему мнению, страдают отсутствием фонда оценочных средств, нормативной базы в сфере диагностики. Это проявляется даже на примере формулировок: в стандарте ФГОС СПО третьего поколения 230015 «Программирование в компьютерных системах» говорится о ключевой компетенции «ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности», критерии для которой достаточно сложно определить.

Отсутствие четкого фонда оценочных средств приводит к рассредоточенности всей системы диагностики сформированности компетенций. Диагностика учащихся по программе СПО «Инженерная графика» показала, что отсутствуют критерии оценки графических и экзаменационных работ, ФГОС СПО не предлагает способов обратной связи со студентом, т.е. методы диагностирования отстают от заявленной модульно-компетентностной модели обучения. Это подтверждается статистическими данными: 87% опрошенных студентов колледжа не участвуют в развитии учебного заведения [4].

Следующий способ оценить уровень сформированности компетенции – это оценка в процессе применения, использования полученных навыков и способностей. Примером такой оценки является программа «Ключевые компетенции 2000» Кембриджского и Оксфордского университетов. Она состоит из пяти уровней, каждый из которых характеризуется усложнением действий, которые специалист должен выполнить в рамках своей компетенции. Так, при овладении коммуникативной компетенцией используются такие средства, как дискуссия, чтение и обобщение информации, письмо, выступление. Для выступления на первом уровне специалист должен собрать информацию, много слушать, отвечать на вопросы. На втором уровне он уже должен проявлять инициативу и активнее участвовать в дискуссии, помогать ее развитию. На третьем уровне перед ним еще более сложная задача: разработать тему так, чтобы не только поддерживать и развивать дискуссию, но и формировать условия ее развития, задействовать других участников. На четвертом уровне от него ожидается стратегия использования различных коммуникатив-

ных навыков. На пятом – специалист должен занять управляющую позицию и проявлять ответственность и самостоятельность в анализе хода дискуссии, полученных выводов, тем самым занимая позицию лидера. Диагностика осуществляется на каждом из указанных уровней и во всех областях, связанных с данной компетенцией: во время выступления будущий специалист демонстрирует собранный материал, предоставляет анализ прочитанных документов. Подтверждением сформированности компетенций служат записи: аудио-, видео- либо письменные записи преподавателя, отчеты, эссе или конспекты.

О важности введения контрольно-измерительных материалов на ранних стадиях обучения указывают данные Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман: несоответствие программ школьного образования и модернизированных программ начального профессионального образования приводит к крайне низкому усвоению материала специалистами. Поэтому так необходимо формирующее оценивание компетентностей на более ранних этапах обучения [2].

Для проведения оценки сформированности компетенций в процессе проводится специальное проецирование каждой из требуемых компетенций на диагностические карты. Диагностическая карта дает динамическую модель компетенции: в ней отражаются все этапы формирования компетенции от курса к курсу, от дисциплины к дисциплине. На ее основе может быть разработана вся система мониторинга. Так, для ПК-3 специальности «Педагогическое образование» «Готов применять современные методики и технологии» сформированная на первом курсе в рамках дисциплины «Психология» компетенция будет выглядеть как «Знание основных понятий психологической диагностики», на втором курсе в рамках дисциплины «Педагогика» – «Знание основных понятий педагогической диагностики», на третьем курсе в рамках «Педагогической практики» – «Умение анализировать результаты диагностирования» и т.д. Диагностические карты позволяют структурно представить динамику развития каждой компетенции от курса к курсу и разработать систему регулярного измерения сформированности каждого из элементов компетенции [11].

В России также используется педагогический эксперимент как способ диагностики сформированности компетенции. Для его проведения формируются контрольная и экспериментальная группы, поставленные в равные условия. А.В. Кириллова убедительно доказала, что эксперимент возможен только тогда, когда он опирается на методологически обоснованную гипотезу и носит вариативный характер, тогда его результаты можно назвать убедительными [5].

Другая проблема – слишком высокая «теоретизованность» компетентностного подхода в отечественных исследованиях. Исследования И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Ю.Г. Татура и других не дают четкого определения квалификационных характеристик компетенций и их оценивания, посвящают большую часть исследований теоретической проблеме объема терминов, относящихся к компетентностному подходу (различие между «компетенцией» и «компетентностью», например), но не предлагают четких методов диагностики.

Последние исследования в области теории компетентностного подхода указывают на высокую объективность, валидность и качество новых квалиметрических методов оценки сформированности компетенций, предложенных в программе «Настройка образовательных структур» Европейской комиссии. По настоящее время квалиметрические способы диагностики используются только для оценки среднего балла учащихся. Технологический подход, в отличие от традиционного, обеспечивает большую эффективность именно за счет квалиметрических методов. Технология диагностирования предусматривает следующие этапы:

- определение цели диагностирования; такой целью может быть определение текущего уровня подготовки учащихся, сформированного уровня компетенций;
- выбор вида таксономии результатов образования;
- разработка заданий в соответствии с уровнем таксономии;
- разработка шкалы;
- выбор форм диагностирования;
- непосредственная процедура контроля;
- описание полученных результатов в количественном и качественном виде;
- анализ данных;
- выводы и рекомендации по улучшению.

При этом отмечается, что для российских ФГОС СПО наиболее сложным представляет этап разработки контрольно-оценочных средств. Наиболее часто используемым средством в СПО являются тестовые задания, зачеты, рефераты, которые, как известно, отличаются субъективностью со стороны преподавателя.

Кроме того, выделяемую в качестве ключевых компетенций самостоятельность (ОК-2, ОК-4, ОК-8) специалиста практически невозможно диагностировать: отсутствуют методические задания, отсутствует наработанная система проверки самостоятельной работы.

Для российской системы образования примером такого подхода является комплексный подход к оценке сформированности компетенций

по системе М.В. Кларина. Такой способ диагностики используется для общекультурных компетенций. Для каждой из компетенций выбирается набор требуемых заданий, отмечается максимальный балл за каждое задание и фактический балл. Например, для ОК-1 существует задание «Описать алгоритм диагностирования достижений обучающегося», максимальный балл которого равен 1. Показатель успешности определяется как отношение суммы фактического балла к сумме максимального. Так, показатель менее 0,5 соответствует оценке «неудовлетворительно», показатель более 0,6 – «удовлетворительно», более 0,8 – «хорошо», более 0,9 – «отлично». Очевидно, что для оценки используется рейтинговая система, которая дает возможность обратную связь не только экспертам, но и самому специалисту.

Другим объективным способом оценки сформированности компетенции являются формы контроля с использованием информационных технологий: интерактивное тестирование позволяет добиться объективных результатов. Таким образом, разрешаются основные недостатки традиционной системы образования – ограниченность шкалы и субъективность оценки, а также отсутствие четких критериев.

В работах Г.Р. Гарафутдиновой и Л.П. Солошенко выявляется следующая формула оценивания деятельностного компонента:

$$K = \left(\sum_{i=1}^N n_i \right) : (nN) = (n_1 + n_2 + \dots + n_N) : (nN)$$

где n_i – количество правильно выполненных технологических операций, n – количество всех операций к выполнению, N – количество расчетных проектов, выполненных студентом, K – коэффициент сформированности компетенций [1]. Подобные квалиметрические методы являются наиболее эффективными для инженерных специальностей, математических специальностей и т.п.

Наконец, последняя проблема диагностики сформированности компетенций заключается в самих образовательных стандартах: в ФГОС СПО и ВПО третьего поколения полностью отсутствуют наработанные статистические данные для определения уровней сформированности компетенций.

Библиографический список

1. Гарафутдинова Г.Р., Солошенко Л.П. Технология квалиметрического оценивания уровня сформированности компетенций студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/108-8612> (дата обращения: 01.02.2014).

2. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопросы образования. 2008. № 2. С. 161–185.
3. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании. М., 2010.
4. Зыкин П.В. Социально-педагогический мониторинг в условиях колледжа // Среднее профессиональное образование. 2011. № 10. С. 35–40.
5. Кириллова А. В. Формирование профессиональной готовности студентов технического вуза к работе с иноязычными информационными системами: Дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
7. Петренко Е.А. 360 градусов как метод оценки компетенций учащихся // European social science journal. 2014. № 2. С. 53–56.
8. Станулевич О.Е. Профессиональные компетенции как показатель качества профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2013. № 4. С. 3–5.
9. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.; М., 2006.
10. Темняткина О.В. Формирование ключевых компетенций у школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006.
11. Шкерина Л.В., Юшипицына Е.Н. Мониторинг компетенций студентов: диагностические карты, портфолио // Высшее образование сегодня. 2012. № 7. С. 19–27.

Е.А. Сорокоумова

Психолого-педагогические условия обучения взрослых

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия обучения взрослых. Показано, что совместная деятельность взрослых в процессе обучения является одним из основных аспектов их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: обучение, совместная деятельность, обогащение сознания, понимание личностных смыслов.

Взрослый – это человек, достигший физиологической, психологической и социальной зрелости, обладающий определенным жизненным опытом, сформировавшимся и постоянно растущим уровнем самосознания, человек, который выполняет роли, традиционно закрепленные обществом за

взрослыми людьми, и принимает на себя полную ответственность за свою жизнь (в том числе экономическую и моральную) и поведение. Большая часть исследователей относит начало взрослости к моменту окончания юности – к 18–19 годам, а конец – к возрасту 55–60 лет.

Для стадии *ранней взрослости* (18–30 лет) характерно овладение ролью взрослого человека, получение избирательного права, полная юридическая и экономическая ответственность, возможность включения во все виды социальной активности страны. У большинства проходящих эту стадию лиц складывается собственная семья, и рождается первый ребенок. Завершается получение высшего образования. На работе осваиваются профессиональные роли, образуется круг общения, в основе которого – избранная профессия.

Средняя взрослость (30–45 лет) – это период достижения совершенства в выполнении профессиональной роли и старшинства, а иногда и лидерства среди многих товарищей по работе, относительная материальная самостоятельность и сравнительно широкий круг социальных связей, а также наличие и удовлетворение интересов вне рамок профессиональной деятельности.

Поздней взрослости (45–55 лет) присуще высококвалифицированное выполнение профессиональных и социальных ролей и, как правило, достижение пика в должностном статусе, а также некоторое снижение социальной активности. Во многих случаях в это время происходит уход из семьи выросших детей.

Предпенсионный возраст (50–55 лет для женщин, 55–60 лет для мужчин) – это период, когда налицо очевидное снижение физических и умственных функций. В основной области труда наблюдается спад профессиональных притязаний, происходят существенные изменения во всей мотивационной сфере в связи с подготовкой к предстоящему пенсионному образу жизни. Вместе с тем, это годы, благоприятные для занятия наиболее видного положения в своем социальном круге.

Естественно, что все названные характеристики стадий взрослости не обязательно присущи всем людям, проходящим эти ступени. При «проживании» каждой из стадий возможны индивидуальные вариации, обусловленные конкретными обстоятельствами жизни каждого человека, а также степенью его физической, умственной, гражданской и трудовой зрелости при достижении им «паспортной» взрослости [4; 5].

Как известно, развитие человека как индивида (природного организма), как личности (ансамбля отношений), как субъекта познания и как субъекта труда (прежде всего как профессионала) отличается неравномерностью. К началу периода взрослости большинство людей достигает достаточ-

но высокого уровня соматической и половой зрелости. В то же время их нервно-психическое развитие не укладывается полностью в рамки физического созревания, и индивидуальные различия здесь чрезвычайно велики.

Это относится и к сформированности людей как субъектов познания и как личностей. Что же касается степени их зрелости как профессионалов, то за редкими исключениями совершенно очевидно, что большая часть, вступая в пору взрослости, проходит по этому параметру, как правило, лишь начальную стадию зрелости.

По периодизации Э. Эриксона, в период взрослости человек переживает два жизненных кризиса: 20–40 лет (ранняя взрослость) и 40–60 лет (зрелость).

Ранняя взрослость охватывает период от 20 до 40 лет и соответствует вступлению человека в интенсивную личную жизнь и профессиональную деятельность. Это пора постановки четких и точных целей, позволяющих добиться стабильности в личной жизни и высоких результатов на профессиональном поприще, время, когда принимаются решения о создании семьи и рождении детей. Это самый богатый период жизни – расцвет.

Зрелость (взрослость) продолжается с 40 до 60 лет и характеризуется стабильностью и продуктивностью, особенно в профессиональной и социальной сфере. В этом возрасте человек начинает подводить итоги, пересматривать свои цели с учетом состояния здоровья, положения дел в семье и на работе.

В старших возрастах по мере накопления жизненного опыта и его профессионализации усиливается влияние индивидуального стиля умственной работы на интеллектуальное развитие человека.

Для того чтобы человек мог долго сохранять свой интеллектуальный потенциал, необходимо сознательно регулировать процессы накопления и логического преобразования знаний, вести активную умственную деятельность, и не только в плане теоретизирования, но и построения своего поведения [4; 5].

Образование взрослых – значимый ресурс развития общества, особенно актуальный в эпоху информационного общества. Приоритетная задача образования взрослых – обеспечить человека комплексом знаний и умений, необходимых для активной творческой и приносящей удовлетворение жизни в современном динамично изменяющемся обществе.

В современных условиях взрослые люди активно включаются в процесс обучения. Взрослый занимает при этом специфическую позицию, отличающуюся от позиции ребенка или подростка, что определяется возрастными и гендерными особенностями, социальным статусом, а также психологическими факторами.

Взрослый обучающийся осознает себя более самостоятельной, самоуправляемой личностью; он накапливает запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и коллег. Мотивация и направленность на обучение связаны со стремлением взрослого решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей. Очень часто взрослый стремится безотлагательно реализовать полученные знания. Его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными и психологическими факторами и условиями.

Существует ряд психологических аспектов образования взрослых: приоритетность самостоятельного обучения; совместная деятельность; использование жизненного опыта, как социального, так и профессионального; корректировка устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний; индивидуальный подход к обучению; рефлексивность собственных знаний; контекстность обучения; осознанность обучения и др. [3].

Совместная деятельность взрослых в процессе обучения является одним из основных аспектов их профессиональной подготовки. Под совместной деятельностью в социальной психологии понимается организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры.

Отличительные признаки совместной деятельности: пространственное и временное соприсутствие участников, создающее возможность непосредственного, личного контакта между ними (обмен действиями, информацией, взаимная перцепция); наличие единой цели – предвосхищаемого результата деятельности, отвечающего общим интересам и способствующего реализации потребности каждого из участников; разделение процесса деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средств и условий ее достижения, составом и уровнем исполнения. Это предполагает взаимозависимость индивидов, проявляемую в конечном продукте деятельности либо в самом процессе его производства; появление межличностных отношений в ходе совместной деятельности на основе предметно заданных, функционально-ролевых взаимодействий, обретающих со временем относительно самостоятельный характер [2; 4].

В отечественной педагогической психологии относительно совместной деятельности обучающихся все чаще используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и

общий по отношению к другим терминам, обозначающий многостороннее взаимодействие в учебной группе и педагога с группой [2; 3].

Учебное сотрудничество представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим формам: преподаватель – обучающийся (обучающиеся); обучающиеся друг с другом (в парах, в тройках и т.д.); общегрупповое взаимодействие участников. Переход от традиционной организационной формы обучения «преподаватель – обучающиеся» к сотрудничеству на уровне «обучающиеся друг с другом» позволяет осуществить переход в образовательном процессе от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям, что способствует реализации личностно ориентированного подхода в обучении.

В этих условиях организация групповой работы способствует выведению учебного процесса на уровень как простой, так и сложной кооперации, вследствие чего, с одной стороны, преодолевается ограниченность индивидуального интеллекта, а с другой – изменяется направленность индивидуальной работы, которая становится общественно направленной. При систематической организации учебного сотрудничества взрослых обучающихся происходит рост их субъектной активности, становление субъекта саморазвития [3].

Типология сотрудничества, предложенная В.Я. Ляудис, включает восемь форм: 1) введение в деятельность; 2) разделенное действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) самоорганизуемое действие; 7) самопобуждаемое действие; 8) партнерство [1].

Каждая из восьми форм сотрудничества, как отмечает автор, представлена в учебном процессе различными циклами взаимодействия педагога и обучающихся, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной учебной деятельности. Переход от одного вида сотрудничества к другому осуществляется посредством решаемых совместно творческих задач. В этом переходе личности к новым уровням саморегуляции заключен смысл динамики форм сотрудничества и их роль в развитии личности обучающегося.

Совместная деятельность взрослых в процессе обучения является одним из основных аспектов их профессиональной подготовки. Это становится возможным, когда обучающийся самостоятельно определяет содержание целей обучения.

Продуктивная учебная деятельность ставит обучающегося в ситуацию получения социально значимого и культурно полноценного продукта с самого начала усвоения новой деятельности. В этой ситуации учащийся стоит перед объективной необходимостью сотрудничества с преподава-

телем и с другими учащимися, ориентируясь в первую очередь на смысловую, а не только на операционно-техническую сторону деятельности. В ситуации продуктивной совместной деятельности возникает оптимальная зона реализации возможностей, содержащихся в сотрудничестве преподавателя с обучающимися и связанных с воспитанием и самоуправлением личности. Мотив достижения социально полноценного продукта становится внутренней предпосылкой сотрудничества, приводящей к реализации всего богатства форм взаимодействия как преподавателя и обучающихся, так и обучающихся друг с другом.

В ситуации продуктивной совместной деятельности возникает широкий спектр воспитательных эффектов. Прежде всего, изменяется уровень саморегуляции всей учебной деятельности – появляется самоорганизация целей учения, происходит перестройка мотивов учения в целом. Это обстоятельство сказывается не только в увеличении интереса к другим учебным предметам, но и в появлении долговременно действующих побуждений к творческой работе, выходящих далеко за пределы собственно учебных ситуаций [1; 2].

Но самым значительным подтверждением роли продуктивной совместной деятельности преподавателя и обучающихся в формировании их личности является появление стойких изменений в нравственных представлениях последних, формирование нравственного самосознания, осознанное овладение нормами и способами коллективной жизни, появление многообразных межличностных отношений, создание положительного эмоционального климата в учебном коллективе. Следует подчеркнуть, что все эти новообразования индивидуального и коллективного сознания выходят далеко за пределы конкретной учебной ситуации. Иными словами, вклад личности в продуктивную совместную деятельность становится условием ее последующего саморазвития и обогащения сознания [5].

Таким образом, основным условием обучения взрослого человека в вузе является организация совместной продуктивной творческой деятельности, направленной на понимание как процесс и результат порождения и интерпретации личностных смыслов субъектов взаимодействия.

Библиографический список

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. СПб., 2008.
2. Организация обучения взрослых в профессиональном образовательном учреждении / Под ред. А.Ф. Андреевой, Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой. СПб., 2002.
3. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология. СПб., 2009.
4. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. СПб., 2007.
5. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания в обучении. М., 2010.

Ануфриев Александр Федорович – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры общей, возрастной и педагогической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: alexfedo6@yandex.ru.

Баранова Инна Петровна – кандидат социологических наук, доцент кафедры управления человеческими ресурсами, Московский финансово-промышленный университет «Синергия». E-mail: ipbaranova@mfp.ru.

Герус Сергей Валерианович – доктор физико-математических наук; старший научный сотрудник лаборатории по исследованию СВЧ-свойств ферромагнетиков, Фрязинский филиал Института радиотехники и электроники им. В.А. Котельникова РАН. E-mail: sgerus@yandex.ru.

Гусева Ирина Анатольевна – аспирант кафедры начального образования и педагогических технологий МГГУ им. М.А. Шолохова; педагог-психолог дошкольного отделения № 1, средняя общеобразовательная школа № 1968 г. Москвы. E-mail: guseva62@list.ru.

Дементенко Валерий Васильевич – доктор технических наук; генеральный директор, ЗАО «Нейроком», г. Москва. E-mail: v.dementienko@neurocom.ru.

Дорожкин Евгений Михайлович – доктор педагогических наук, профессор; ректор, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург. E-mail: evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru.

Дорохов Владимир Борисович – доктор биологических наук; заведующий лабораторией нейробиологии сна и бодрствования, Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН. E-mail: vbdorokhov@mail.ru.

Ермолаев Виктор Владимирович – кандидат психологических наук, доцент; декан факультета психологии и управления человеческими ресурсами, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: evv21@mail.ru.

Каткова Ирина Александровна – аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; учитель, средняя коррекционная школа-интернат № 105 г. Москвы. E-mail: irkat@bk.ru.

Колясникова Людмила Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент; начальник отдела аудита качества образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург. E-mail: lyudmila.kolyasnikova@rsvpu.ru.

Кремез Александр Сергеевич – научный сотрудник, руководитель психологической группы, ЗАО «Нейроком», г. Москва. E-mail: a_krez@mail.ru.

Лемешко Константин Александрович – врач-психиатр медико-реабилитационного отделения, психиатрическая клиническая больница № 1 им. Н.А. Алексеева, г. Москва. E-mail: konstantin.lemeshko@gmail.com.

Летин Александр Игоревич – аспирант кафедры педагогики и иностранных языков, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: walterdolnezz@gmail.com.

Муравьева Анна Александровна – кандидат филологических наук; заместитель директора, Национальный офис программы Tempus в Российской Федерации, г. Москва. E-mail: office@tempus-russia.ru.

Мягкова Анна Павловна – директор средней общеобразовательной школы № 2012 г. Москвы. E-mail: 2012@edu.mos.ru.

Наволочная Юлия Вадимовна – аспирант кафедры педагогики и иностранных языков МГГУ им. М.А. Шолохова; ассистент кафедры педагогики и иностранных языков, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: miracle578@yandex.ru.

Олейникова Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор; директор, Национальный офис программы Tempus в Российской Федерации, г. Москва. E-mail: office@tempus-russia.ru.

Петренко Екатерина Анатольевна – аспирант кафедры менеджмента и психологии управления МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: lea-fff@yandex.ru.

Прокопец Татьяна Юрьевна – аспирант кафедры культурологии и методологии музыкального образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: prokopets.t@mail.ru.

Пучкова Александра Николаевна – кандидат биологических наук; заведующий лабораторией психофизиологии внимания и восприятия, Институт нейронаук и когнитивных исследований МГГУ им. М.А. Шолохова; младший научный сотрудник лаборатории нейробиологии сна и бодрствования, Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН. E-mail: puchkovaan@gmail.com.

Рыжова Полина Валентиновна – старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования, Шадринский филиал МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: pvrigova@bk.ru.

Сорокоумова Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры менеджмента и социальной психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: CEA51@mail.ru.

Сульчинская Элина Энерговна – преподаватель кафедры психологии, Московский финансово-промышленный университет «Синергия». E-mail: elsu@bk.ru.

Таранов Антон Олегович – аспирант лаборатории нейробиологии сна и бодрствования, Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН. E-mail: psy.msu.ru@gmail.com.

Ушкова Наталья Владимировна – аспирант кафедры дизайна МГГУ им. М.А. Шолохова; ассистент кафедры дизайна, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: fviushkova@mail.ru.

Чмель Виктор Иванович – аспирант кафедры общей, возрастной и педагогической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: rent32@rambler.ru.

Щербина Елена Юрьевна – начальник Управления развития и реализации образовательных программ, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург. E-mail: elena.sherbina@rsvpu.ru.

A. Anufriev, V. Chmel

Causal psychodiagnosis as an area of socio-humanitarian knowledge

The results of the analysis of the causal psychodiagnosis as an area of socio-humanity knowledge and as a “third force of psychodiagnosis”, as long as psychometric and clinical approaches are presented. It is stated that in causal psychodiagnosis an individual is represented by psychological principle of causality, which determines specific condition. Constituent elements of causal psychodiagnosis are defined, its social and humanitarian nature is pointed out, its specificity as a form of socio-humanitarian knowledge is shown. It is pointed out that the causal psychodiagnosis enriches socio-humanity knowledge in general.

Key words: socio-humanity knowledge, science knowledge, causal psychodiagnosis, psychological causation.

I. Baranova

The use of competence-based approach in higher education

The assessment methodology of level of manifestation of the professional competencies is presented in the article. The models of competencies of the teaching staff in a modern University are suggested by the author.

Key words: higher education, competence, competency, competence approach, competency model, motivation, university professor’s professional activity.

E. Dorozhkin, L. Koljasnikova, E. Shcherbina

The peculiarities of control of competence results in professional education

This article analyses structural components of the control of education results. The contents of such process components as goals, principles, means, methods and modes of control are widened and revealed. The particularity of

professional education competence results are taken into consideration. The article also considers the best control means of education competence results and corresponding control methods for high professional education system.

Key words: competence results of professional education, learning and professional achievements, control process structure, education competence results control.

I. Guseva

The difficulties of the formation of the conditions for universal learning activities among the modern senior preschoolers

The article is devoted to the risks of information socialization development. The necessity of an evolved psycho-pedagogical education system and the supporting of senior preschoolers' parents are shown. The article goes on to say that the formation of the conditions for universal learning activities among the modern senior preschoolers is important for the success of learning in primary school.

Key words: senior preschooler, the conditions for universal learning activities, cognitive and personal development, prevention of school difficulties.

I. Katkova

Psycho-pedagogical support and training of children with complex disabilities

The article is devoted to the features of psychic development and the level of educational knowledge in a group of schoolchildren with complex disorders who are studying in special (correctional) educational schools of the VIII type. The author substantiates the necessity of designing methodological materials which provide special conditions for teaching primary school children with complex developmental disorders.

Key words: complex developmental disorders, psycho-pedagogical support, combinations of primary disorders with mental retardation.

K. Lemeshko, S. Gerus, V. Dementienko, A. Kremez, A. Taranov, V. Ermolaev, V. Dorokhov

Accident proneness groups among bus drivers

The article presents results of empirical research and theoretical analysis which confirm the existence of accident prone drivers. The achieved results

make basis for further searching for the identification and occupational selection of such drivers.

Key words: transport safety, accident, professional selection, professional selection of bus drivers, drivers addicted to traffic accidents.

A. Letin

Nomenclature of student's multicultural skills at the main stage of education

The most interesting and precise definitions of cross-cultural competence are presented. According to the goals set by FSES – 2 (2011) the nomenclature of main socio-cultural, multicultural and cross-cultural skills of modern pupil (level A2–B1 on a common European scale CEFR (2001)) is revealed.

Key words: cross-cultural competence, socio-cultural competence, multicultural skills, multicultural upbringing.

Yu. Navolochnaya

Problem of transparency of control in electronic education

The article considers features of control in electronic education. The author gives recommendations on how to increase transparency of control in terms of electronic education.

Key words: knowledge control, control in electronic education, transparency of control, electronic education.

A. Myagkova

Some directions in functioning of the educational establishments aimed at the formation of student's civic consciousness

In this article the formation of civic consciousness is regarded as one of the directions in functioning of the educational establishment as part of FSES through the example of SBEI secondary school № 2012 of Moscow.

Key words: functioning of the educational establishment, formation of civic consciousness, students.

O. Oleynikova, A. Muravyeva

Vocational bachelor programmes. International perspective

The article carries an overview of perspectives on vocational bachelor programmes in the context of the differentiation of systems of higher educa-

tion into academic and vocational strands. The history of such programmes is presented as well as their diversification. The article carries references to relevant international documents and examples illustrating the implementation of such programmes in a number of countries.

Key words: applied bachelor-degree, labor market, competences, learning outcomes, training programs, practice oriented approach.

E. Petrenko

Modern approaches to the assessment of generic competences and basic problems of their diagnosis

A brief overview of the main approaches to assessing the level of competence formation is given. The assessment methods of assessment competencies, as well as problems associated with their diagnosis are summarized.

Key words: tradition approach, technological approach, competence approach, diagnostic of competencies, pedagogical experiment, qualimetric methods.

T. Prokopets

Characteristic features of the choirmaster's work at the children's choir: musical-pedagogical aspect

The connection of musical-pedagogical and artistic-performing aspects is considered in the article. Educational and developing goals in choirmaster's work are revealed. The special attention is drawn to the problem of repertoire policy in the work with the choir.

Key words: the children's choir, choirmaster at the children's choir, the children's choral repertoire.

P. Ryzhova

Factors influencing the development effectiveness of artistic perception of the staged plays by preschool children

The article is devoted to the development of perception performances by children of preschool age. The data of experimental study of the formation of artistic perception levels among the preschool children are revealed.

Key words: perception of plays, artistic perception, preschool age, catharsis, moral, emotional assessment, understanding, evaluation of morality.

E. Sorokoumova

Psycho-pedagogical conditions of teaching adults

The article is focused on the psycho-pedagogical conditions of teaching adults. It is shown that in the learning process team-work is one of the key aspects for adults in their professional training.

Key words: teaching adults, team-work, enrichment of consciousness, realization of personal purport.

E. Sulchinskaya

Features of value orientations of university professors

The article analyzes the research of value orientations of university professors. The author defines special features of influence of high and low significance of certain values on the behavior and professional activity of professors.

Key words: value orientations, value preferences, professional activity of university professors.

A. Taranov, A. Puchkova, K. Lemeshko, V. Dorokhov

Genetic research of circadian rhythms of the workers involved in operator activity

The article presents an overview of current understanding of the connection of chronotype with cognitive activity and in particular, with working efficiency in transport and operator performance.

Key words: psychogenetics, individual differences, genetic polymorphisms, chronotype, human circadian system, operator activities, cognitive functions.

N. Ushkova

Graphic design and multimedia: features of synthesis-combinatorics semantic and visual perception

In the author's opinion, there is a strong necessity to implement student's didactic training algorithm for the formation of a new competence represented by a skill convert multidimensional information content in compressed themed taxon.

Key words: graphic design, designer's technical training, visual perception, multimedia, data compression method, synthesis-combinatorics.

Издание
подготовили
к печати
сотрудники
редакционно-
издательского
центра
Редактор –
А. А. Козаренко
Корректор –
А. А. Алексеева
Обложка, макет
М. В. Кантакузен
Компьютерная
верстка
М. А. Трушкина

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. ШОЛОХОВА

2014.4

Электронная версия журнала: www.mggu-sh.ru

Сдано в набор 20.10.2014 г.
Подписано в печать 27.10.2014 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 7,5 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № _____
Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.